〈論文〉

理科授業における効果的なICT利活用の視点と実践

小野瀬　倫也
村澤　千晴

1．はじめに

平成20年1月の中央教育審議会答申を受け，平成20年告示の学習指導要領では，情報教育及びICT(1)活用の充実が図られた。小学校においては，「(2)「総則」の改善の要点 エ 指導計画の作成等にあたって配慮すべき事項」において，「④情報教育の充実」が挙げられる（文部科学省 ,2008a,7）とともに，「児童に基礎的･基本的な知識･技能を習得させるとともに，それらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育成し，主体的に学習に取り組む態度を養うためには，児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ適切に活用できるようにすることが重要である。また，教師がこれらの情報手段や視聴覚教材，教育機器などの教材・教具を適切に活用することが重要である（文部科学省 ,2008a,67)」とされている。

また，平成22年10月に「教育の情報化に関する手引き」（文部科学省 ,2010）が発行された。これまでも学習指導要領の改訂に合わせ，「情報教育に関する手引き」などとして作成されてきたが，構成，内容が大きく見直されている。このことは，教育の質の向上において，「教育の情報化」が果たす役割の増大を意味している。

手引きにおいて「教育の情報化」とは，指導場面に着目した従来からの整理とともに，教員の事務負担軽減等の観点も含め，以下の3つの視点に整理されている。

①情報教育 ～子どもたちの情報活用能力の育成～

②教科指導におけるICTの活用 ～各教科等の～

③校務の情報化 ～教員の事務負担の軽減と子どもと向き合う時間の確保～

本研究では，2つめの視点である「②教科指導におけるICTの活用」特に理科の教授･学習過程に焦点をあてた。

理科学習におけるICT利活用の実態について，例えば，IEA（国際教育到達度評価学会）が行う「国際数学・理科教育動向調査の2011年調査」（Trends in International

Mathematics and Science Study 2011, 略称 TIMSS2011）における教師質問紙（小学校：S5，中学校：21）「調査対象学級の理科の授業でのコンピュータの利用」の結果（国立教育政策研究所 ,2013）では，「理科の授業で使えるコンピュータがある」と答えた教師の割合は，国際平均が小学校 47%，中学校 46% であるのに対して我が国が小学校 74%, 中学校 50% であった。本調査は, コンピュータに限定したものであるが, 機器設置の面では環境の整備が進んでいることが判明した。しかし，同時に「理科の授業で使えるコンピュータがあるか」という問いに「はい」回答した教師の指導を受けている児童の平均得点が必ずしも高いとは言えない実態が明らかとなった（表 1）。

表 2 は，少なくとも月 1 回，理科の授業中に表中に示されたコンピュータによる活動を行わせている教師の指導を受けている子どもの割合（%）である。これによると，我が国の小学校におけるコンピュータの使用状況に関する各項目で，(a) 技能や手順を練習する，(c) 科学的な手続きや実験をする，については「すくなくとも月 1 回行わせている」教師の指導を受けている児童の割合は国際平均値よりも低かった。一方で，(d) 自然現象をシミュレーションによって学ぶ，については，「少なくとも月 1 回行わせている」教師の指導を受けている児童の割合は国際平均値よりも高かった

表 1　理科の授業で使えるコンピュータの有無

国 / 国際平均	対象	理科の授業で使えるコンピュータがあるか		
		はいと回答	はいと回答	いいえと回答
		教師の指導を受けている児童・生徒の割合	教師の指導を受けている児童・生徒の平均得点	
日本	小学校 4 年生	74（3.7）	558（2.2）	562（3.2）
	中学校 2 年生	50（4.3）	559（3.6）	557（3.4）
国際平均	小学校 4 年生	47（0.5）	488（1.0）	486（0.8）
	中学校 2 年生	46（0.5）	481（1.0）	475（0.8）

（ ）内は標準誤差を示す。

表 2　理科の授業で使えるコンピュータの使用状況

国 / 国際平均	対象	少なくとも月 1 回、理科の授業中、以下のコンピュータによる活動を行わせている教師の指導を受けている児童・生徒の割合（%）				
		アイディアや情報について調べる	科学的な手続きや実験をする	自然現象をシミュレーションによって学ぶ	データの処理や分析をする	技能や手順を練習する
日本	小学校 4 年生	40（4.2）	15（3.1）	35（4.3）		18（3.1）
	中学校 2 年生	15（3.1）	2（1.2）	13（2.8）	8（2.4）	4（1.5）
国際平均	小学校 4 年生	41（0.5）	24（0.4）	25（0.4）		31（0.5）
	中学校 2 年生	39（0.5）	28（0.5）	30（0.5）	31（0.5）	33（0.5）

（ ）内は標準誤差を示す。

ことがわかる。我が国の中学校におけるコンピュータの使用状況に関しては，全ての項目で，子どもによるコンピュータの利活用の割合が低いことが明らかになった。

ここでは，コンピュータを例に理科授業における ICT 機器の導入と活用の状況について概観した。概括すると，理科授業におけるコンピュータの導入は進んでいるが，その一方で，効果的な利活用においては課題があると結論づけられる。このことは，ICT 機器全般についても同様な傾向があると考えられる。

2．研究の目的

本研究では，理科における教授・学習過程を構成主義的な立場で捉える。その上で，子どもの自己調整学習を支援する視点から，「理科教授スキーム」（森本・小野瀬，2004）を援用して，理科授業における ICT の効果的利活用について考察する。

3．教授・学習過程についての検討

本章では，3.1 で学習指導要領における子どもの認知的側面の記述について分析する。3.2 では，近年，理科教育に強力に要請されている自己調整学習（和田・小野瀬・森本，2012）について検討する。その上で 3.3 において，教授・学習過程を捉える枠組みとして「理科の教授スキーム」を位置づける。

3.1 学習指導要領に見る子どもの学習観

小学校学習指導要領解説理科編（文部科学省 ,2008b）では，子どもが理科学習を進める様態について以下のように説明している。

> あらかじめ児童がもっている自然の事物・現象についてのイメージや素朴な概念などは，問題解決の過程を経ることにより，意味付け・関係付けが行われる。そして，学習後，児童は自然の事物・現象についての新しいイメージや概念などを，より妥当性の高いものに更新していく。

また，理科の学習を次のように捉えている。

> 理科の学習は，児童の既にもっている自然についての素朴な見方や考え方を，観察，実験などの問題解決の活動を通して，少しずつ科学的なものに変容させていく営みであると考えることができる。

このように，子どもが既有の知識や概念を変更，更新しながら新たな概念を構築

していくという学習観は，正に構成主義的な学習観と軌を一にするものである。また，こうした営みを支えるのは関心や意欲，言い換えれば学習動機である。中学校学習指導要領解説理科編（文部科学省 ,2008c）では，以下のような分析がなされている。

「自然の事物・現象に進んで関わること」は，生徒が主体的に疑問を見つけるために不可欠であり，学習意欲を喚起する点からも大切なことである。（中略）自然についての理解が深まるにつれて，その先にある新たな疑問を見いだしていくというように，自然の事物・現象に対して進んでかかわることは理科の学習の出発点であるとともに，学習を推し進める力にもなると考えられる。

これらの分析から，以下の学習者像が浮かんでくる。

・学習意欲をもつ子どもは，主体的に疑問を見つける
・学習を推し進める力をもつ子どもは「自然の理解→疑問→新たな関わり」のように学習をすすめる

学習指導要領における理科の学習目標達成のためには，こうした子どもの学習観を背景にした授業デザインがされなければならない。

3.2 理科学習における自己調整学習 (2)

学習指導要領解説に見られた子どもの学習観は，図 1 のように，理科学習における子どもの自己調整学習の一側面と重ねられ，以下のように説明される。

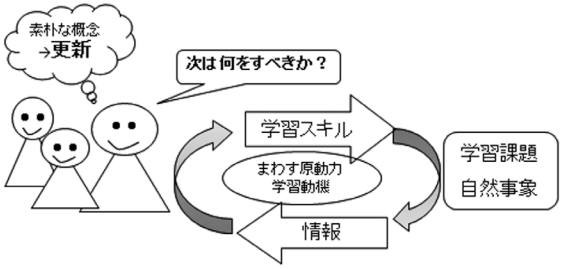


図 1 理科における自己調整学習

理科学習の文脈において，子ども（集団）が問題解決にあたるとき，問題に適した学習スキル（認知的方略）を選択し，発揮（行為）する。そして，さらにその行為から派生する文脈を情報として受け取り，新たな学習スキルを選択し，行為する。このような活動全般をコントロールしながら学習をすすめるプロセスが理科学習における

自己調整学習（self-regulated learning）と考えられる。

学習スキルの選択に際しては，過去の経験との照合（メタ認知的知識）や場に応じたスキルの調整（メタ認知的制御）が行われる。このように「自分自身（集団）の認知活動をモニタリングし，コントロールする」という活動，すなわちメタ認知は自己調整学習を考える上で重要なキーワードである。そして，自己調整学習を働かせるためには，自己効力感の生起，内発的な価値意識，テスト不安といった学習動機が欠かせない（小野瀬・村澤・森本，2008）。

3.3 指導と評価の一体化と理科の教授スキーム

学習指導要領における子どもの学習観と，理科における自己調整学習が軌を一にすることが明らかとなった。本節では，子どもの理科学習への教師の関わりについて考察する。

子どもによる科学概念の構築過程の評価は構成主義的な教授活動を促進する上において最も中心的な評価である。それは，こうした視点から得られる情報こそが子どもの眼下の学習の意味を明らかにし，彼らに次の学習を準備するための契機を与えるための源泉として機能するからである（森本・小野瀬，2004）。

下の図2は，指導と評価の一体化を表した図であり，次のように説明される。理科授業において，教師が子どもの考えを見とり，それを価値付ける。子どもは，教師の評価を受け，自分の考えの意味を実感する，という過程である。授業改善にあっては，指導と評価を一体として捉え，その過程における工夫，改善すべき点を抽出することが大切である。

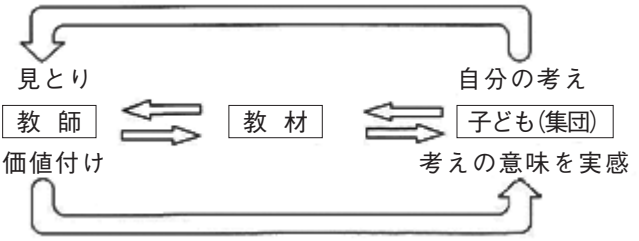


図2 理科における指導と評価の一体化

このように，指導と評価を一体で捉え，教師の教授活動を具体的な教授ストラティ

ジーで表し，それに呼応する子どもの学習を自己調整学習の過程としてまとめたものが「理科の教授スキーム」（小野瀬ら，2013）である。この表は，左に理科の学習場面を配し，その場面に応じた教師の教授活動として教授ストラティジー，それに呼応する子どもの自己調整学習の過程が示されている。本研究では，この枠組みを援用して理科授業における ICT 利活用を位置づけ，授業を構想，実践した。すなわち，教師の教授ストラティジーを効率よく具現化するための ICT の利活用を明確化し，それに呼応する子どもの学びの分析から，ICT 利活用の効果を検討しようと考えた。

表３ 理科の教授スキーム

授業構成要素	教師の教授活動	子どもの自己調整学習過程
学習の導入	子どもの学習実態の把握 ●既習事項や経験をわかりやすく指示して意識化する 考えを引き出し、顕在化する ●既有の考えを引き出し、顕在化して学習課題を導出する	目標設定と方略計画 ●経験や知識をもとに学習課題を自覚化する
観察・実験	情報の収集・共有化を促す ●情報の収集を促す ●情報の共有化を促す	方略実行とモニタリング ●他班の進捗状況と比較する ●実験をやり直す
考察	子どもの考え方の再認 ●子どもの論理の修正 , 補強 , 拡大 ●動画を使い表象を表現させる	方略実行結果のモニタリング ●モデルを使って解釈する
学習課題の解決	学習の振り返り ●学習の成果や学習課題の記録を示す	自己評価とモニタリング ●学習の過程を振り返る

４．理科学習における ICT 利活用

前章において，子どもの認知的な特性や教授・学習過程に対するアプローチについて検討した。これらの議論を踏まえ，ICT を効果的に導入するための視点について考察する。図 3 は，子どもが自分の科学的な事象についての考え（イメージ，概念）を外化して，話し合いなどを通して精緻化し，それを内化する様子を表している。

子どもの学習論を基にした構成主義的な授業の一つの側面である。図では，教師の教授ストラティジーの例として，子どもの考え方の再認が埋め込んである。すなわち，教師は子どもから出される「考えの再認（修正，補強，拡大）」を行って眼下の学習課題を焦点化する。子どもは，話し合い等の活動を通して考えを精緻化された考えを

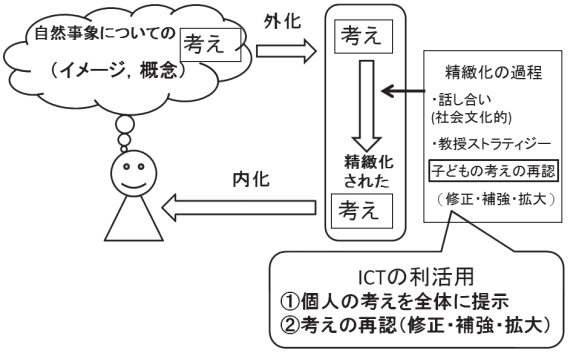


図 3 ICT 利活用の視点（小野瀬，2012 を一部修正）

内化する，というプロセスである。

上述のプロセスに ICT を有効に機能させることが考えられる。すなわち，図中の①個人の考えを全体に提示，②考えの再認（修正，補強，拡大）というプロセスを ICT 機器を使ってクラス全体で議論しながら授業を進めるのである。

このように，教師の教授ストラティジーの目的を効果的に達成するための ICT 利活用を授業構想の視点とし，それに呼応する子どもの変容，すなわち自己調整過程からその効果を検証できると考えた。もちろん，上述の例はひとつの場面にすぎず，教授スキームに示された教授ストラティジーと自己調整学習の関係で見る必要がある。また，ICT の利活用といった教授ストラティジーの変容が，検証の結果を通して教授スキームの変更につながることも考えられる。

5．授業実践・分析

以下に，神奈川県内の公立小学校で行われた授業実践の一場面を取り上げ，研究の枠組み及び分析結果について述べる。

5.1 授業実践の概要

・対　象：神奈川県横須賀市内公立小学校 第 6 学年 1 クラス（23 名）
・実施時期：平成 25（2013）年 5 月～ 6 月
・単　元：小学校第 6 学年理科

「ものの燃え方」

・使用機器：書画カメラ（L1 エルモ製），ワイヤレスペンタブレット（CRA-1 エルモ製），プロジェクター

・指導計画：授業実践における各展開での学習問題や授業時数の概略は，表 4 の通りである。実際の授業場面（図 4）では，主に子どもが実験の「予想をたてる」場面や，「考察を行う」場面において，子どもが既有知識や実験結果を情報として学習対象である自然事象を説明した描画や記述を，ICT 機器を用いて学級全体に提示し，子どもによる説明も交えながら，その考えを共有したり，議論する（図 3 に対応する）。

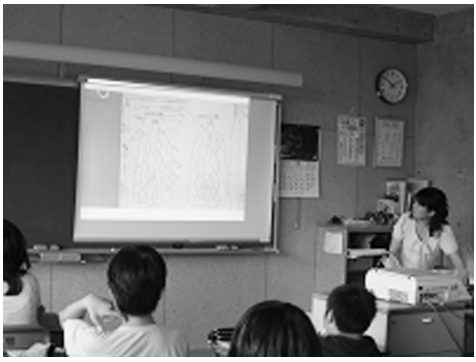


図 4　授業の様子

表 4　単元の指導計画

展開	学習問題（授業内容）
導入 ①	風よけを使って，炎を守ろう！ （ろうそくにペットボトルをかぶせたら炎が消えてしまう現象から，その理由を考える）
実験 1 ②③④	ろうそくの炎を守れ！ （ペットボトルに手を加えて，ろうそくの炎が燃え続けるようにすることで，空気の通り道の必要性について気づく）
実験 2 ⑤	ものを燃やすはたらき （窒素，二酸化炭素，酸素に，ものを燃やすはたらきがあるのか調べる）
実験 3 ⑥⑦	ものが燃える前と燃えた後 （集気瓶の中に酸素を満たし，その中でろうそくが燃え続けるか調べ，炎が消えてしまった理由について考察・検証する）
実験 4 ⑧	ものが燃える前と燃えた後の酸素と二酸化炭素の量 （ろうそくの炎が消えてしまった後，酸素と二酸化炭素の量がどうなっているか調べる）
まとめ ⑨	単元全体のまとめ

※授業展開の下に記した丸数字は授業時数（全 9 授業時間）

5.2 理科の教授スキームにおける ICT 利活用の位置づけ

授業では，情報を出入力する装置として ELMO 社製のインタラクティブ書画カメラ L-12 と，ワイヤレス･ペンタブレット CRA-1 を用いた。これらの装置とプロジェクターを接続することで，電子黒板と同様に情報を共有と修正・補強・拡大するのである。また，理科の教授スキーム上での教授ストラティジーは，子どもの考え方の再認 である。

図 4 に示すように，教師は子どもに表現させた「考え」を，実物投影機を使って学級全体に提示した。そして，全体に提示された子どもの描画にペンタブレットを使って書き込み，言葉でのやりとりをしながら，子どもの考え方を修正・補強・拡大していくのである。全体での共有場面で書き込みながら議論することで，着目させたい視点を明確にしたり，議論を焦点化させたりすることができる。また，ICT 機器を使って考えの共有や議論を行うことで，その過程をデータで記録することができ，後の時間に振り返りながら学習を進めることができるのである。

5.3 授業実践の分析

ここでは，「実験 3　ものが燃える前と燃えた後」の授業場面について分析を行う。集気瓶の中に酸素を満たし，その中でろうそくが燃え続けるか調べ，炎が消えてしまった理由について考察・検証する場面である。子どもの多くは，燃焼の前後での空気の変化について「酸素が二酸化炭素に変化した」という考察をするのだが，描画をさせてみると，「すべての酸素が二酸化炭素に変化する」と考えている子どもと，「一部の酸素が二酸化炭素に変化し，ろうそくの火が消えた後も酸素は残っている」と考えている子どもがいた。そこで，この 2 つの考えを学級全体に提示し，子どもによる説明を交えながら，教師はペンタブレットと書画カメラを用いて評価を行った（図 5）。その様子（プロトコル）を図 6，図 7 に示す。

図 5 ペンタブレットと書画カメラを用いた評価の様子

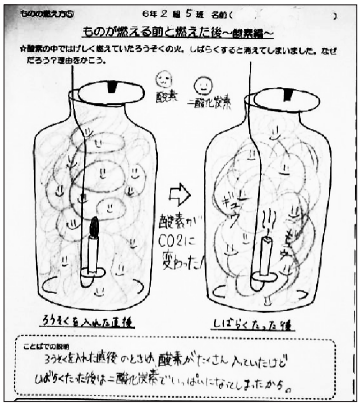
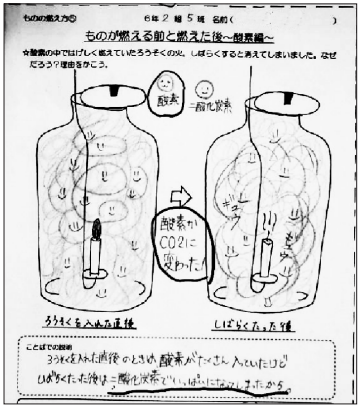
教師	教材（描画）	子ども
T1　さあ、まずＡさん、説明してもらっていいですか？		A1　左側のは、ピンクでいっぱいなんですけど、それは酸素で、ろうそくをいれた直後の時は、ろうそくから酸素がたくさん出ていて…
T2　ろうそくから酸素が出てるの？		A2　あっそうじゃなくて…なんか…
T3　あっここかな？書いてある。入れた直後は酸素がたくさん入っていたけど…かな？（図太線部を書き込みながら）		A3　はい。それでしばらく経った後は、酸素が二酸化炭素に変化して…
T4　うん。ここだね（図 下線部部を書き込みながら）		A4　ビンの中が二酸化炭素でいっぱいになって…でなんか、ギュウギュウ詰めになって消えたと思いました。
T5　分かりました？ さあ、Ａさんは酸素が二酸化炭素に変わって、二酸化炭素でいっぱいになったから消えたんじゃないかって書いてくれています。	ICT 見せながら話して、わかりやすく説明をする。	

図６「実験３」での授業プロトコル１

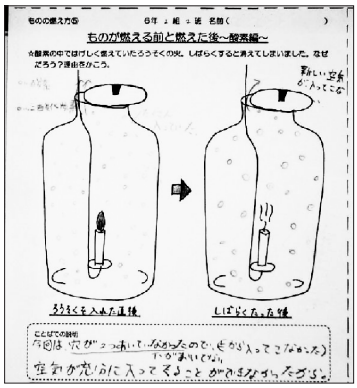
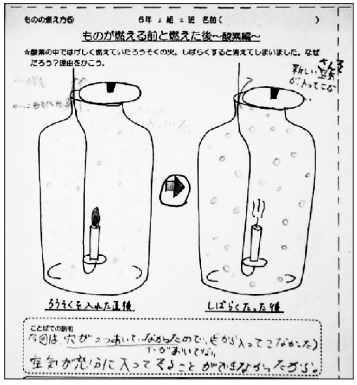
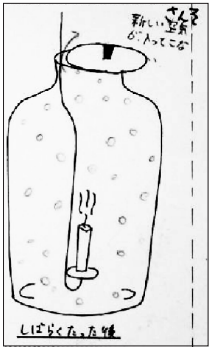
教師	教材（描画）	子ども
T1　Bさん説明お願いします。		B1　前回の実験の時は、下も上も穴が開いていて、空気が新しいのと古いのと入れ変わることができたけど、今回は一つしか穴が開いていなかったので…酸素を使って、二酸化炭素だけになると、新しい酸素が入ってこないので、消えてしまったと思います。
T2　ここね。これ空気って書いてあるけど酸素でいいのかな？新しいのが入ってこなくて、二酸化炭素が増えたってことだよね？ 　これ色塗った（図の赤丸）のは何か意味があるのかな？		B2　酸素入らなかったけど、しばらく経った後だと、二酸化炭素に変わって…
T3　うん。なるほどね。多い方の色を塗ったんだね。 火は消えてるんだけど、まだ残ってるんだよ、酸素のところが。なんだけど、消えちゃった。そこはどういう風に考えたの？	ICT 見せながら話して、わかりやすく説明をする。	B3　しばらく経った後にも酸素を少し書いたのは、ろうそくが燃えるために、必要な酸素の量が、しばらく経った後には足りなくなって、消えたから、えっとしばらく経った後には、酸素の量が少なすぎて燃えることができなくなってしまったのかなって思いました。
T4　うん。酸素の量が…酸素があっても、燃えるための量が、ちょっと足りなくなっちゃったんじゃないかって考えたんだよね。		

図7「実験3」での授業プロトコル2

このように，それぞれの考えを共有し，その違いに着目させることで，各々が自分の考えをもつことができ，次の学習問題「ものが燃える前と後では，空気中の酸素が二酸化炭素に変化するのか」「酸素すべてが二酸化炭素に変化するのか」が立ち上がった。次の学習問題につながる子どもの考えを学級全体に提示し，評価を加えながら共有する過程に，ICT 機器の利活用は有効であったと考えられる。

他の授業場面においても，第 1，4，6，7 時でペンタブレットと書画カメラを用いて評価を行った。表 5 は単元を通しての子ども（学級全体）の考えの変容過程である。単元導入時は酸素が二酸化炭素になる説、酸素消失説を中心にさまざまな考えが見られたが，その考えを学級全体で共有した上で，教師による評価を行い，炎が燃え続ける実験（実験 1）を通して，多くの子どもが酸素が二酸化炭素になる説を支持した。しかし，この酸素が二酸化炭素になる説の中にも，二通りの考え（酸素完全消失と酸素残存）があることが実験 3 で明らかとなり，「火が消えたとき，酸素が残っているのか否か」という学習問題が立ち上がった。それを解決すべく気体検知管を使った検証実験（実験 4）へと発展し，実験 4 を経て，酸素が二酸化炭素になり，そこには酸素がある程度残っていることを理解した。

表５　単元を通しての子どもの考えの変容（学級全体）

<table>
<tr><th></th><th>第 1 時
導入</th><th>第 2・3 時
実験 1</th><th>第 4 時
実験 1</th><th>第 5 時
実験 2</th><th>第 6 時
実験 3</th><th>第 7 時
実験 3</th><th>第 8・9
時
実験 4・
まとめ</th></tr>
<tr><td>酸素→
二酸化炭素に
なる説</td><td>12 人</td><td rowspan="6">火を
燃え続け
させる実
験</td><td>19 人</td><td rowspan="6">知識の導入
空気の成分
の復習、気
体の性質を
調べる実験</td><td>22 人

酸素完全消失
15 人
酸素残ってる
7 人</td><td>23 人

酸素完全消失
11 人
酸素残ってい
る 12 人</td><td rowspan="6">23 人

気体検知
管による
ものが燃
えた後の
空気の成
分の割合
を調べる
実験</td></tr>
<tr><td>酸素消失説</td><td>6 人</td><td>1 人</td><td rowspan="5"></td><td rowspan="5">（欠席 1 人）</td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td>二酸化炭素
充満説</td><td>2 人</td></tr>
<tr><td>空気消失説</td><td>1 人</td><td>1 人</td></tr>
<tr><td>二酸化炭素増、
酸素減、蒸気
発生説</td><td>1 人</td></tr>
<tr><td>空気変質説
（冷たい空気→
温かい空気）</td><td>1 人</td><td>2 人</td></tr>
</table>

6. おわりに

本研究の目的は，理科における教授・学習過程を構成主義的な立場で捉えた上で，子どもの自己調整学習を支援する視点から，「理科教授スキーム」を援用して，理科授業における ICT の効果的利活用について考察することであった。本研究では，一つの事例を通して，理科教授スキームが小学校理科の授業を分析する視点となり得ることを確認した。また，それは ICT 機器を利活用した授業構想の視点にもなり得たものと考えられる。

プロトコル（図 6，図 7）の分析から ICT 機器に蓄積された子どもの考えを適宜授業展開に活かすことで，学級の考えが整理され，新たな学習問題の立ち上げにつながったと考えられる。

更に表 5 における分析から，ICT 機器を利活用し，子どもの考えを適切に評価し，それを学級全体で議論して考えを共有したことにより，子ども一人一人が自分の考えを明確化でき，目的とする科学概念の獲得に至ったと考えられる。本研究を更に発展させるためには，学年，校種を超えた事例の蓄積と詳細な分析が必要であると考えている。

附記

本研究は JSPS 科研費 24531150 及び 24300271 の成果の一部である。また，本研究の一部は，平成 25 年度日本理科教育学会関東支部大会において発表された内容に加筆，修正を加えたものである。本研究における授業実践の記録，プロトコル作成について国士舘大学文学部初等教育専攻 4 年の千野健一氏の協力があった。感謝したい。

註

(1) ICT とは Information and Communication Technology の略で，コンピュータや情報通信ネットワーク（インターネット等）などの情報コミュニケーション技術のことである。

(2) 本研究での自己調整学習の意味は，小野瀬ら（2008）による定義を採用している。ただし，論文中では self-regulated learning の和訳として自己制御的学習と邦訳されている。近年，self-regulated learning は自己調整学習と邦訳されることが多いことから本研究においては自己調整学習と表記した。

引用文献

・小野瀬倫也・佐藤寛之・齋藤裕一郎・吉田崇・村澤千晴・豊田光乃・廣上倫介（2013）:「自己調整学習を促す理科の教授スキーム」，日本理科教育学会全国大会発表論文集，11，414

・小野瀬倫也・村澤千晴・森本信也（2008）:「理科における自己制御的学習支援に関する研究」，『理科教育学研究』，Vol.48, No.3，25-34，日本理科教育学会

・小野瀬倫也（2012）:「子どもの学習論に根ざした理科授業構築の視点」，『理科の教育』Vol.61，No.724，721-724，日本理科教育学会

・国立教育政策研究所（2013）:『TIMSS2011 理科教育の国際比較』，136-138, 明石書店

・森本信也・小野瀬倫也（2004）:「子どもの論理構築を志向した理科の教授スキームの分析とその検証」，『理科教育学研究』，Vol.44，No.2，59，日本理科教育学会

・文部科学省（2008a）:『小学校学習指導要領解説 総則編』，東洋館出版社

・文部科学省（2008b）:『小学校学習指導要領解説 理科編』，9-11，大日本図書

・文部科学省（2008c）:『中学校学習指導要領解説 理科編』，16，大日本図書

・文部科学省（2010）:『教育の情報化に関する手引き』Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm

・和田一郎・小野瀬倫也・森本信也（2012）:「理科における自己調整学習と表象機能の相互連関に関する事例研究」，『日本教科教育学会誌』，Vol.35，No.3，23-34，日本教科教育学会

算数の授業創り観に関する質問紙の改訂

正　田　　良

1．はじめに

正田（2012）での連想法に基づく大学の「文系数学」の履修が「数学的活動」のイメージの変容に与える機能についての考察を受けて，この仮説を実証するための質問紙を開発・試行したことを，正田（2013）で報告した。本号では，その実施に伴って得た情報からそれを改訂し，その効果や試用の結果に関して報告する。

その改訂の概要を表１－１（次頁）に述べる。そこで，改訂の効果の検討とは，次の２点となる。

(1) 平均値を下げる付言をすることで，天井効果の懸念を払拭できたか。

問 12，問 15，問 16，問 22，問 25。

(2) 変更がモデルとした構造は，実際の因子分析の結果となるか。

2．３か月の間を置いた調査の平均値

2012 年の４月と７月以降とに２つの大学でこの調査を行った。４月には改訂前の，７月以降には改訂後の質問を用いた

(1) の天井効果については，４月の時点での心配に関わらず大学ごとに集計を分けると，問 15 が，B大学４月で，及び，問 25 が，B大学４月での懸念しか生じなかった。問 25 に関しては，平均値を下げるための修正が有効であったと思われる。問 15 に関しては逆の結果となった。ことによると，４月と７月の間の履修によってこの値がむしろ増大したことによるものかもしれない。

表２－１　回答数

時期	A大学	B大学
2012 年 4 月	130 名	29 名
2012 年 7 月	85 名	21 名

表１－１　改訂の前後の関係

問	改訂の方針	改訂の理由	改訂後の主な予想観点
1	観点の変更	独自因子	A（教える）
2	（変更せず）		B（数学）
3	当問は変更せず，類似項目を追加	独自因子	Cb（勤勉 2）
4	（変更せず）	（観点の典型）	Cb（勤勉 2）
5	観点の変更	独自因子	Ca（勤勉 1）
6	観点の変更	目的達成	Ca（勤勉 1）
7	観点の変更	目的達成	B（数学）
8	（変更せず）		B（数学）
9	（変更せず）		B（数学）
10	（変更せず）		B（数学）
11	当問は変更せず，類似項目を追加	独自因子	A（教える）
12	（平均を下げる付言）	やや天井効果	A（教える）
13	（変更せず）		B（数学）
14	（変更せず）		B（数学）
15	（平均を下げる付言）	やや天井効果	B（数学）
16	（平均を下げる付言）	天井効果	C（勤勉）
17	観点の変更	独自因子	C（勤勉）
18	（変更せず）		B（数学）
19	（変更せず）		C（勤勉）
20	（変更せず）		C（勤勉）
21	（変更せず）		C（勤勉）
22	（平均を下げる付言）	天井効果	A（教える）
23	（変更せず）		A（教える）
24	（変更せず）		C（勤勉）
25	（平均を下げる付言）	天井効果	A（教える）

表２－２　平均値

平均	問 1	問 2	問 3	問 4	問 5	問 6	問 7	問 8	問 9	問 10	問 11	問 12	問 13
A大学４月	4.43	3.63	5.27	4.74	4.72	4.44	6.19	4.08	3.51	4.65	4.42	5.76	4.22
A大学７月	4.46	3.40	5.26	4.73	4.72	4.39	6.08	4.20	3.60	4.49	4.28	5.47	4.13
B大学４月	4.38	3.24	5.76	4.38	4.90	4.66	6.28	4.31	3.90	4.24	4.03	5.59	4.66
B大学７月	4.14	3.14	5.38	4.48	5.29	5.00	6.24	4.57	4.38	4.24	4.14	6.00	5.00
平均	問 14	問 15	問 16	問 17	問 18	問 19	問 20	問 21	問 22	問 23	問 24	問 25	
A大学４月	5.26	5.60	5.53	4.81	4.32	5.22	4.50	4.56	5.08	4.78	5.49	5.54	
A大学７月	5.22	5.47	5.31	4.64	4.39	5.28	4.65	4.51	4.74	4.79	5.39	5.38	
B大学４月	5.52	5.62	5.31	4.28	4.76	5.52	4.55	4.79	5.21	4.62	5.83	5.86	
B大学７月	6.00	6.00	5.19	4.76	4.52	5.71	5.52	5.19	5.57	5.24	5.81	5.86	

表２－３　標準偏差

S.D.	問 1	問 2	問 3	問 4	問 5	問 6	問 7	問 8	問 9	問 10	問 11	問 12	問 13
A大学４月	1.29	1.54	1.26	1.33	1.25	1.53	1.02	1.59	1.35	1.61	1.32	0.93	1.85
A大学７月	1.43	1.39	1.13	1.46	1.28	1.41	1.08	1.52	1.37	1.48	1.13	1.17	1.72
B大学４月	1.27	1.43	0.92	1.22	1.27	1.18	0.74	1.72	1.37	1.52	1.13	1.25	1.56
B大学７月	1.49	1.21	1.43	1.37	1.52	1.23	0.61	1.68	1.17	1.63	1.21	0.82	1.11
S.D.	問 14	問 15	問 16	問 17	問 18	問 19	問 20	問 21	問 22	問 23	問 24	問 25	
A大学４月	1.21	1.11	1.43	1.23	1.48	1.23	1.47	1.31	1.15	1.33	1.15	1.23	
A大学７月	1.22	1.13	1.62	1.29	1.37	1.05	1.37	1.22	1.21	1.23	1.17	1.19	
B大学４月	0.97	1.03	1.44	1.26	1.43	0.90	1.45	1.30	1.13	1.30	1.02	1.25	
B大学７月	0.62	1.23	1.40	1.74	1.22	0.98	0.91	1.30	1.14	1.31	1.33	0.89	

表２－４　時期による平均値の差の検定（ttest（４月，７月，2,3））

ttest	問 2	問 4	問 8	問 9	問 10	問 13	問 14	問 18	問 19	問 20	問 21	問 23	問 24
A大学	0.88	0.26	0.95	0.96	0.99	0.81	0.46	0.60	0.63	0.48	0.43	0.06	0.71
B 大学	0.57	0.80	0.27	0.80	0.35	0.34	0.85	0.60	0.20	0.99	0.75	0.17	0.38

3. 改訂後の 25 問の試用

3. 1　改訂後の質問紙に関する調査の被験者

改訂後の質問紙に関しては，表２－１に記した以外に B 大学の複数の学年についてデータを取った。表３－１にその被験者数（注）を記す。

表３－１　改訂後の質問紙を実施した被験者数

2012 年		7 月	9 月	10 月	12 月
A 大学		85 名	—	—	—
B 大学	1 年の科目	—	34 名	—	22 名
	2 年の科目	21 名	38 名	34 名	35 名

それぞれのデータには，同一の学生のデータが含まれているが，その被験者の時期による変化を見るために，異なるデータとして扱う。表３－１に記された，A 大学の 85 名を含んだ，269 レコードに関して因子分析を行い，B 大学での時期の変化によってその因子得点がどう変化するかを見ることとする。

（注）「1 年の科目」や「2 年の科目」には，再履修者や他専攻・他学部の履修者が含まれているが，その履修者も被験者となっている。

3. 2　因子構造の検討

Stat　Partner によって主因子法バリマックス回転での因子分析を行った。表 3-2 に示すように，固有値が 1 を超えるものが 3 つ認められた。

表３－２　主因子法バリマックス回転での因子分析

	固有値	寄与率	累積寄与率
因子 1	5.450	0.448	0.448
因子 2	1.637	0.135	0.582
因子 3	1.256	0.103	0.685
因子 4	0.939	0.077	0.763
因子 5	0.766	0.063	0.826

因子負荷量の閾値 0.35 として，絶対値がそれを超えるときにその因子がその問いに関連すると判断した場合，複数の因子に関連したり，どの因子にも関係ない問いがあった。それらを除外し再び因子分析を行うことを繰り返していくと，固有値が 1 を超える因子の個数はさらに減った。問題を構成するにあたっては，A（教える），B（数学），C（勤勉）の 3 つの観点を想定したが，その妥当性はこの方法では確認することはできなかった。

この結果は，それぞれの因子が直交するものではなく，相互に関連があるものであるとの解釈にたって，次に述べる方法によって，斜交解を求めることとした。その方法とは，想定した 3 つの観点のそれぞれに分け，別々に主因子法バリマックス回転を行い，その因子の数に関して検討し，妥当な場合にその因子得点をデータとして採用するというものである。なお，因子負荷量の絶対値が 0.35 を超えることを関連がある条件とする。

A：固有値が 1 以上の因子は 1 つしかなかった。

FactorA	固有値	寄与率
因子 1	1.600	0.683
因子 2	0.682	0.291

因子分析の対象とした各問との関連が認められる。

	共通性	独自因子	Fac A
Q01	0.254	0.746	0.504
Q11	0.245	0.755	0.495
Q12	0.237	0.763	0.487
Q22	0.345	0.655	0.587
Q23	0.243	0.757	0.493
Q25	0.237	0.763	0.487

以上から，Factor Aの因子得点を，「教える」因子のデータとみなす。

B：固有値が 1 以上の因子は 2 つ見られた。

FactorB	固有値	寄与率
因子Ｂ 1	1.944	0.543
因子Ｂ 2	1.255	0.351
因子Ｂ 3	0.210	0.059

この 2 つの因子を B1，B2 とすると，対象とした問のうち，2 つともに関連を持つものも，どれにも関連を持たないものもあり，確認的因子分析としては課題を残す結果となった。

	共通性	独自因子	FacB1	FacB2
Q02	0.134	0.866	− 0.165	− 0.326
Q07	0.197	0.803	**0.435**	0.090
Q08	0.280	0.720	− 0.034	**0.528**
Q09	0.449	0.551	− 0.022	**0.670**
Q10	0.337	0.663	0.015	**− 0.580**
Q13	0.264	0.736	**0.360**	**0.367**
Q14	0.788	0.212	**0.885**	0.059
Q15	0.615	0.685	**0.782**	− 0.062
Q18	0.342	0.658	0.255	**0.527**

B1 は，

○問 7：算数の授業で，数や図形についての性質の発見を子どもにさせることは重要だ。

○問 14：算数を教えるのに活動とうまく結びつけることが大切だ。

○問 15：算数の授業を作るには，教える内容だけではなく，その背景や文脈を理解するために，算数・数学をよく勉強する必要がある。

と，子どもの数学的活動に配慮した望ましい教育に対しての意識が強いことを示す問いに関連が強いことがわかる。

B2 は，（●は○に対して反転項目であることを示す。以下同様）

○問 8：数学の問題から，類似の問題を作ることがある。

○問 9：身のまわりの事柄に私は算数・数学を使う方だと思う。

●問 10：自分の学習として算数・数学の勉強は，できれば避けたい。

○問 18：算数や算数を教えることに，（大学での同級生や）同僚から頼りにされたいと思う。

と，数学に対する積極性が強いことを示す問いに関連が強いことがわかる。

なお，双方からの関連が認められた問いは，

○問 13：算数を私は将来教える対象として意識している。

で，どちらとも関連がないとされる問いは，

○問 2：数学は抽象的なもので，実際の生活には関係がない。

であった。

C：固有値が 1 を超える因子は，1 つしかなかった。

Factor C	固有値	寄与率
因子C 1	2.734	0.701
因子C 2	0.554	0.142

因子分析の対象とした各問との関連が認められる。

	共通性	独自因子	FacC
Q03	0.230	0.770	0.480
Q04	0.228	0.772	0.478
Q05	0.367	0.633	0.606
Q06	0.244	0.756	0.493
Q16	0.190	0.810	0.435
Q17	0.129	0.871	0.359
Q19	0.246	0.754	0.496
Q20	0.280	0.720	0.529
Q21	0.384	0.616	0.620
Q24	0.416	0.584	0.645

以上から，Factor C の因子得点を，「勤勉」因子のデータとみなす。

3．3　時期による各因子得点の変化

前節で，A，B 1，B 2，C の 4 つの因子の存在について述べた。B 大学でのそれぞれの時期の因子得点の平均について，表 3 － 3 に記す。また，直前の時期との差が 5% 有意であるかどうか調べるために，MS エクセルのワークシート関数で求めた p 値（= ttest（直前のデータ，その時期のデータ，1，3））の結果を表 3 － 4 に記す。

表３－３　因子得点の平均

因子得点の平均	因子A 教える	因子B 1 数学的活動	因子B 2 数学に積極的	因子C 勤勉
1 年 9 月	－0.0587	－ 0.0420	0.0069	0.0865
1 年 12 月	0.1215	0.1005	0.0590	－ 0.0052
2 年 7 月	0.2295	0.4257	0.0677	0.2782
2 年 9 月	0.0712	0.1091	0.1910	0.2318
2 年 10 月	－0.0887	－ 0.1066	0.2278	－ 0.1334
2 年 12 月	0.2443	0.0527	0.1823	0.1608

表３－４　因子得点に関する直前の時期との差の検定

直前との差の検定	因子Ａ 教える	因子Ｂ１ 数学的活動	因子Ｂ２ 数学に積極的	因子Ｃ 勤勉
1年9月	－	－	－	－
1年12月	0.172	0.278	0.401	0.328
2年7月	0.316	0.076	0.483	0.163
2年9月	0.235	0.051	0.260	0.433
2年10月	0.232	0.198	0.424	**0.048**
2年12月	0.057	0.260	0.409	0.102

因子Ｃの平均が，2年9月と2年10月との差が有意で減じていることの他は，有意な差は見られなかった。また，有意ではないものの，因子Ａでは，2年10月から2年12月にかけての増加が認められる。これは，正田（2011）に「この異文化体験のような自分の広がりを持たせることができる経験と，それを自分のものとするために手を伸ばせる手がかりとしての同僚性の経験とを，公開授業研究会への参加を含む教法算数で糸口を示すことはできたのかもしれない。」と記したことでもあるが，教科教育法算数などの履修によって，教育に関して受け身でなく教え手としての自覚が生じたものなのかもしれない。

なお，1年生と2年生とは学生が異なるので，縦断的調査とは異なって，被験者の違いが観測されている可能性がある。また，1年の科目は途中で履修を取りやめてしまう者が居るので，ここにも被験者の違いが平均値に現われる可能性がある。履修末期の出席状況が気分のたるみからか悪くなる傾向にあるため，2年7月の回答者が2年9月のそれと比べて，少数になっていた。上述のような影響は，ここにも生じている可能性がある。

因子Ｂ１では，2年7月から10月に掛けての減少があり，特に2年7月から9月にかけてはやや顕著である。一方因子Ｂ２の方は，2年10月から12月を除き，継続的な漸微増がみられている。

因子Ｃと他のものとの相関係数を表３－５に記した。2年10月の因子B2との相関が特異である。また，1年生の2つの時期では因子B2と因子Ｃとの相関が弱い。このように，それぞれの時期によって，因子間の関わりが変化している。

表３－５　因子Ｃとの相関係数

直前との差の検定	因子Ａ 教える	因子Ｂ１ 数学的活動	因子Ｂ２ 数学に積極的	因子Ｃ 勤勉
１年９月	0.6826	0.7247	0.0763	1.0000
１年 12 月	0.5440	0.4839	0.0798	1.0000
２年７月	0.3674	0.2223	0.2455	1.0000
２年９月	0.5024	0.5589	0.1975	1.0000
２年 10 月	0.6626	0.6062	－ 0.0911	1.0000
２年 12 月	0.5198	0.4864	0.2372	1.0000

３．４　一年生科目の履修前後の変化

前掲の正田（2011）では，まとめとして，次のように記した。

> １年次後期では，「授業実践志向性」に関する因子構造の変化が見られた。９月の時点（時期 0）では，「教職志向」，「教科志向」と「創造性」という複数の因子が見られたものが，その半年後の４月の時点（時期 1）では，因子の数は１つとなった。
>
> これはそれぞれの学生が持つ因子の特徴が他因子の成長に寄与してそれぞれの因子が相互関連を強めた結果であると解釈される。ただ，そのプロセス，特に「文系数学（基礎）」の履修がどのような寄与をするかについての解明は，今後の課題としたい。

質問紙の改訂と，斜交解としての解釈によって，その因子得点を検討してきたが，１年次の９月と 12 月の双方に回答をした被験者は 16 名しか得られなかった。表３－６にその概略を示す。MS エクセルのワークシート関数

=ttest（９月での因子得点，12 月での因子得点，1，1）

によって，片側 t 検定による差の検定を行った p 値を「差の検定」として，表３－６へ記している。標本数が少なかったこともあり，危険率 5％としたときに統計的に有意となる差はなかった。ただ，４つの因子の中では，「因子 A」つまり，「教えることに対する意識の高さ」の増加の傾向が見られる。

表３－６　１年次の履修前後で対応する因子得点の平均値の変化

時期＼因子	A（教える）	B1（数学的活動）	B2（数学に積極的）	C（勤勉）
１年９月	－ 0.041	0.004	－ 0.160	－ 0.002
１年 12 月	0.142	0.059	－ 0.063	－ 0.058
標本数（人）	16	16	16	16
差の検定	0.127	0.364	0.299	0.377

3．5　因子得点に特色を持つ履修者の作品

私事にわたることになるが，中学校・高等学校の数学の教員としての経験をした年数 17 年間に，大学の教員として学生を指導する教員養成に携わってきた年数が近づいてきた。自己の経験を，これから教員になろうとしている学生諸君に利用してもらうべく，伝えたいと思ってはいる。しかし，完璧な伝え方はできているとは思えない。むしろもどかしさ，あるいは苛立ちを感じているのが正直なところである。学生諸君に，せっかくの学ぶ機会を十分に利用して欲しいと願っている。

「文系数学基礎」は，総合教育科目のうちの 1 つである。小学校の教員養成課程の特色として，学生が教科の専門家となるべく開講される各教科の概論と，これらの総合教育科目とが近接する。そこで，両者の共通部分を抽出して，両方を履修することによってより効率のよい学習が為されるように，初等教育専攻のための固有クラスを設け学生に履修を勧めている。2 年生の科目は，「教えること」に注目する。それに対して，正田（2012）に，藤澤伸介が指摘する「ごまかし勉強」と関連させて述べたことであるが，1 年生のこの科目は，算数・数学を学ぶこととは何か。数学とは本来どのようなものかについて学ぶものである。前後での因子得点の変化をみることで，この科目履修の効果を調べることが期待される。

また，この科目では，「作品」として数学に関する本を選び，その本の内容の一部を 10 人以上の聴衆に 30 分以上の話で紹介するときに配布するプリントを作らせている。これによって，数学の本に書いてある内容から，聞くに値する面白いことを選び出し，聞き手の活動を組織構成し，誘発する働きかけを話に応じて正当に想定できているかを見るものである。

以下に，因子得点に 2 位との差を大きくつけて最大であるなどの特徴を持ついくつかの学生の作品に関して述べる。学生の仮名（ア，イ，…など），因子得点（9 月での A，B1，B2，C：12 月での A，B1，B2，C）の要領で，学生に関するデータをはじめの行を記し，以下の行で，作品へ付した講評を中心にその特徴について記す。

学生ア：因子 A，B1，C　ともに履修による因子得点の増加が最大であった

（− 0.781，− 0.430，− 0.572，− 0.209：0.934，0.526，0.404，0.750）

選んだ本は，ピーターソンの『現代数学ワンダーランド』で，ユークリッドの「素数が無限にある」という背理法にちなんだ面白い内容を紹介している。しかし，テキ

ストなどでプリント創りのノウハウを紹介しても，あまり注意を向けず，授業への出席状況も必ずしも良くはなかったこともあって，やるべきことを行ってはいない。授業などに結びつく作品創りに関して，まだまだ粗暴さが残っている。意識の高まりが具体的な実践力に役立つ行動に結びついてはいないとも言えるだろう。

講評に，「まず，筆記具をシャープペン 1 本で勝負！なぁ～んて粋がっちゃうには，30 年早い。やってみたらと言われたことは，騙されたと思って，言ってくれた人が感心する程度にはやってみるのが，教育実習生としての仁義，エチケットです。そして聞き手の活動の機会をばっちり確保しましょう。」と作品を作成する技能について注意した。

学生イ：因子 B2 に関して，履修による因子得点の増加が最大であった

（0.315，0.524，－ 1.498，－ 0.304：0.011，0.455，－ 0.3771，－ 1.291）

この科目は「数学」に対する意識の変革を狙った科目であった。他の学生ではあるが,「数学っぽくない授業」と評する学生が多かった。「数学に対する積極性」の「数学」とは何を指すのか吟味が必要かもしれない。

この学生は，9 月の時点で，A，B1 の因子得点が高く，B2 の因子得点が低い，即ち数学に関して消極的であったが，12 月の時点ですこし「どちらでもない」に近付いた。他の学生に関しては, 全般的に B2 の変化が無いので, この学生の変化が最大となった。この学生は，まだ数学に対して消極性がぬぐいきれてはいない。新しいことを開拓しないで，知っていることの再生に留まっているという課題を残している。

作品を作った感想の中に，「もっと子どもをひきこめる授業の方法を具体的に知りたいと思った」と書いた。私は,「初等教育の皆さんにとって必要なのは, アナウンサーになることではなくキャスターになることです。／教え方以前に，得た情報の中から，ホホウなるほどという一種の感動を得る感性を磨くことが，1 年生の初等教育専攻の皆さんには是非必要です。これが無い限り，いくら教え方の修行をしても，その人は教師ではなくテープレコーダにしかなれません。」さらに，「なんで本を読ませるのか。少なくとも読ませる前と，後とを比べて何らかの変化が当人にないと読ませた効果があったとは言えないでしょう。その違いが甚だしかったところを選ぶことです。それは授業つくりにも当てはまるコツです。教育というのは，自分の知っていることを単に吐露するだけってものではないはずです。紹介してくれた話は，聞き手も話し手も既に知っていること。この話の先に, あ～なるほどというスマートな方法の紹介があっ

て落語で言うオチが付くのです」と記した。

このように，教えるという営為には，教え手自身の知的内容への感動，もしくは，リスペクトが必要であるのに，口先手先の技能に関する関心にとどまっていると言えるだろう。

学生ウ：因子 B1 に関して，履修による因子得点の増加が 2 番目に大きかった。また，因子 B2 に関して，因子得点の減少が最大だった。

（− 0.267，− 0.348，0.624，− 0.204：0.253，0.509，− 0.800，0.691）

講評には，「内容ですがちょっと違和感を持ちました。それについて考えるには，算数･数学とそれを教えることについて，改めて考えてみる必要があるように思います。数学の本というのは，簡潔な話をするために，記号とか用語とかを使って，考えやすくしたり，計算しやすくしたりします。他の学問でも，仮定法過去完了とか，イオン化傾向とか，なんじゃこりゃって難しげな言葉を使いますが，数学ではそれが顕著です。その言葉･記号を使うことによって，慣れてくれば見通しがすっきりするからよいのですよね。／やっぱし，やってみて理屈を検証してナンボのものって思います。」と記した。

難しい内容を作品化するのは未消化のままの状態であったことが，教えることの構成や活動を主体とした作品を作ることへの障害となった感がある。因子 B2 の低下もこの未消化に影響しているのかもしれない。遅刻が多い学生でもあったので，毎時間の授業へのまじめな取り組みが求められるところである。

学生エ：因子 B1 に関して，履修による因子得点の減少が最大であった

（0.253，0.024，− 0.355，0.476：− 0.254，− 1.146，0.224，− 0.290）

講評に，「面白い本を選んで，面白い話題に出会った。しかし，その後が必ずしも理想的とは言えない。／口頭で話すべきところをプリントに書いちゃっている。これは『算数と数学って怖くない』（テキスト）読んでくれていれば，そんなことしない。／そして，一番の要改善点は，このような一方的な話し方では 30 分の時間は持たない。読者を参加させることがコツ。」と記した。課題に対する姿勢がやや乱暴であるので，指示内容に対して細心の注意が求められるところである。

学生オ：因子 C に関して，履修による因子得点の減少が最大であった

（0.655，　0.778，　－ 0.003，0.789：0.816，0.437, － 0.561，　－ 0.703）

講評には，「筆記具を 1 種類で済まそうと思うのは，30 年早い。それと，ほとんど先生からのお話にしちゃったのは，残念でした。話題を限定して，11×11　を計算してご覧。じゃあ，111 × 111 を電卓で計算してご覧。じゃあ，1111×1111 は何になると思う？　読者に，想像させたり実験させたりすることで，読者のわくわく感を演出しましょう。それを，『☆やってみよう！』で済ましちゃったのは…ネ。」と，活動へ導く具体的な記述がプリントには弱いと記してはいるが，作品の仕上がりとしては，水準の高いものである。

作品の相互評価を行った時間の感想として，「みんなのプリントをみて，とても字がうまく，さらに内容が面白くて，自分のプリントはまだまだだなと感じました。他の人の良いところを学んでこれからの学習に生かしていきたいです。」と，謙遜した書き方をしたが，これだけでは，C のスコアの低下を説明することは難しい。

学生アは，「因子 C に関して，履修による因子得点の増加が最大であった。」という特徴を持っている。また，学生イは，「因子 C に関して，履修による因子得点の減少が 2 番目に大きかった（－ 0.987）」という特徴を持っている。減少の大きな順に第 4 位までを並べると，－ 1.492，－ 0.987，－ 0.766，－ 0.441 となる。必ずしも次の順位の者に大きな差を付けているとは言えない。因子 C に関しては元からマイナスであったが，さらに絶対値を大きくしたのである。

因子 C は，因子 A や因子 B1 と相関が強いことを表 3 － 5 で指摘した。学生イの場合は因子 A を減少させたものの，学生オは，因子 A を増加させている。ここに表 1─1 に記した「予想観点」が複数（C，Ca，Cb）であるのに拘わらず，固有値が 1 を超えるものが 1 つしかなかったという矛盾が現れている。1 年生での因子 C の変化に関して再検討してみよう。

3．6　因子 C の再検討

データを B 大学の 1 年生の 56 件に限って，3．2 に述べた方法で，「勤勉」の観点に関する 10 問に関して，因子分析を行った。同様に閾値を 0.35 としたところ，表 3 － 7 に記すように固有値が 1 を超える因子が 2 つ認められた。因子 1 は，

○問 4：算数・数学では，つらい修練に打ち勝つことが大切である。

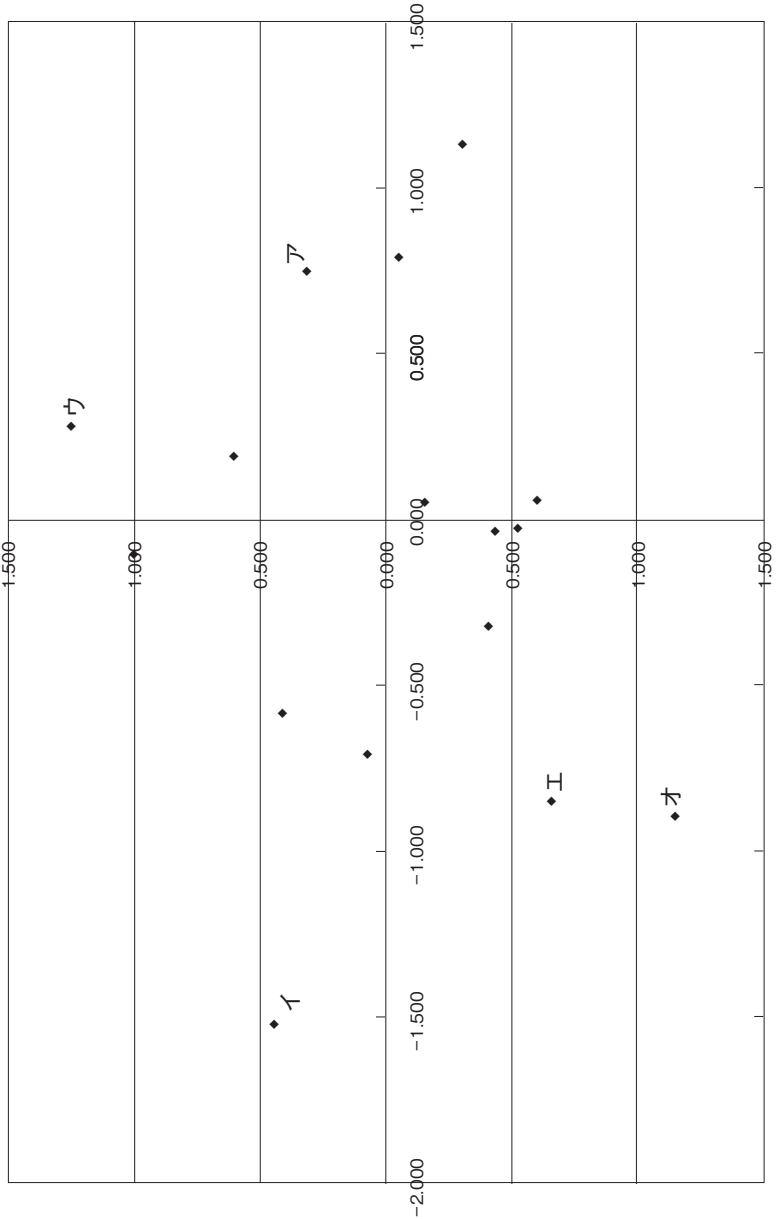


図３－１　２つの因子の増加に関する分布

○問 5：算数の学習指導案を作るには，つらい修練に打ち勝つことが大切である。

○問 16：かなり自分の時間が割かれてしまっても，みんなと行事とかを作ることは好きだ。

○問 17：大学へは勉強しに来ると言うよりも，いろいろな楽しみをしにくる。

などに因子負荷量が高い。算数あるいはその教科教育法を「つらい修行」とみる一方で，大学生活の目的に関しては，行事や友人関係などの勉強以外の楽しみを重要視する傾向を表している。「娯楽」因子とでも言うべき因子である。

因子 2 は，

○問 6：学習指導案を作るには，決まった形式に従って丁寧に書く必要がある。

○問 19：算数の授業を作るには，人や本から学ぶことが大切である。

○問 20：学校の先生の仕事は，校長・副校長などの管理職から信頼されることが大切だ。

などに因子負荷量が高い。既存の権威を意識し追従する傾向を表しているので，「権威」因子とでも言うべきものである。

表 3 － 7：56 件に限ったデータによる「勤勉」観点の因子分析

	共通性	独自因子	因子 1	因子 2
Q03	0.146	0.854	0.253	0.286
Q04	0.450	0.550	**0.582**	－ 0.334
Q05	0.561	0.439	**0.747**	－ 0.046
Q06	0.319	0.681	0.000	**0.565**
Q16	0.515	0.485	**0.692**	0.189
Q17	0.400	0.600	**0.583**	0.247
Q19	0.148	0.852	0.131	**0.363**
Q20	0.408	0.592	－ 0.022	**0.639**
Q21	0.279	0.721	**0.386**	**0.372**
Q24	0.342	0.658	**0.489**	0.321

この 2 つの因子が 9 月から 12 月に掛けてどのように増加・減少するかについて図 3 － 1 に散布図を示す。横軸が因子 1 の「娯楽」因子の，縦軸が因子 2 の「権威」因子の増加を表している。16 名という少数の事例であるので，一般的な特徴を導くことは避けるべきである。しかし，3．5 で述べた，因子 A，B1，B2 に関して特徴を持つ学生が，散布図では中心から離れた位置の打点となることがわかる。これは，表 3 － 5 に見た因子 C が，因子 A，B1 との相関が高いことに関して示唆的である。

4. まとめと今後の課題

正田（2013）で報告した質問紙の開発・試行によって，天井効果が懸念されたので，質問紙を改訂し，さらに改訂後質問紙の試行を行った。その結果，問 25 に関しては修正が有効であったことがわかった。また，改訂後の質問紙に関する因子構造を調べたが，確認的因子分析としては課題を残す結果となった。この結果を，それぞれの因子は直交するものではなく，相互に関連のあるものとの解釈に立ち，特に 1 年生の 9 月と 12 月との変化に注目した。

しかしこの 2 つの時期でともに回答をした被験者は 16 名しか得られてはいない。この 16 名の中で特徴ある変化をした学生に注目し，それぞれの学生の作品へ付した講評によって，それぞれの学生の取り組みの特徴や課題に関してみようとしたが，因子 C「勤勉」の働きが不明瞭であった。そこで，1 年生に関する 9 月 34 名，12 月 22 名の計 56 件について，因子 C に関わる問に限定して因子分析を行ったところ，「娯楽」因子，ならびに「権威」因子として解釈できる 2 つの因子が認められた。

変化をみることができる 2 つの時期のどちらにも被験者であった者は 16 名にとどまるので，一般的な特徴を論ずることは避けるべきである。しかし，第 1 にこの被験者が 2 年生でどのような変化を見せるのかという縦断的データの取得が，改訂後初めて行えること，第 2 に，1 年生の 9 月と 12 月に関して，次の年度でのデータの取得ができることを考えると，その改訂直後の予行として無駄ではなかったと言える。
そこで，上述の 2 点を今後の課題として調査を継続することとしたい。

［文献］

正田　良（2011）「模擬授業を中心とした教法算数が授業実践志向性へもたらす効果―1 年半に及ぶ縦断的調査を手がかりとして―」『初等教育論集』第 12 号
正田　良（2012）「『数学的活動』のイメージの変容―連想法に基づく『文系数学』の機能の調査―」『初等教育論集』第 13 号
正田　良（2013）「算数の授業創り観に関する質問紙の作成」『初等教育論集』第 14 号

［資料］質問紙の実際（A4 もしくは B5 に印刷して用いた）

次の 25 の文章それぞれに対して賛成か反対かを，下の枠内の基準による 7 段階評価をして回答欄へ記入して下さい。

7：大変に同感する。 6：賛成。 5：微妙だけど，どちらかというと賛成。 4：どちらでもない。 3：微妙だけど，どちらかといえば反対。 2：反対，1：大反対。

○問 1：数学では，例題の回答をよく覚えていると有利である。
○問 2：数学は抽象的なもので，実際の生活には関係がない。
○問 3：算数・数学では，計算を正確・迅速に行うことが大切である。
○問 4：算数・数学では，つらい修練に打ち勝つことが大切である。
○問 5：最先端の数学者以外，算数・数学の発見はできないものだ。
○問 6：中学で数学は得意だった。
○問 7：中学生のとき，数学は好きだった。
○問 8：数学の問題から，類似の問題を作ることがある。
○問 9：身のまわりの事柄に私は算数・数学を使う方だと思う。
○問 10：自分の学習として算数・数学の勉強は，できれば避けたい。
○問 11：人にものを教えるのは得意だ。
○問 12：人に算数を教えるのには，工夫をする必要がある。
○問 13：算数を私は将来教える対象として意識している
○問 14：算数を教えるのに活動とうまく結びつけることが大切だ。
○問 15：算数の授業を作るには，算数・数学をよく勉強する必要がある。
○問 16：みんなと行事とかを作ることは好きだ。
○問 17：行事やサークルなどで活躍できたと思う。
○問 18：算数や算数を教えることに，（大学での同級生や）同僚から頼りにされたいと思う。
○問 19：算数の授業を作るには，人や本から学ぶことが大切である。
○問 20：学校の先生の仕事は，校長・副校長などの管理職から信頼されることが大切だ。
○問 21：算数の授業では，決まった方法を学び，正確に伝えることが大切だ。
○問 22：授業では，授業者が教材の面白さ感じて，それを子どもに伝えることが大切だ。
○問 23：教師は授業という作品を日々創造する芸術家のような仕事だ。
○問 24：教師は人の手本になることが大切だ。
○問 25：教師はやりがいのある仕事だと思う。

【回答欄】

問 1	問 2	問 3	問 4	問 5	問 6	問 7	問 8	問 9	問 10	問 11	問 12	問 13	問 14	問 15	問 16	問 17	問 18	問 19	問 20	問 21	問 22	問 23	問 24	問 25

道徳の教科化について

菱刈　晃夫

はじめに

2008（平成20）年3月に改訂された現行の学習指導要領では，道徳教育の充実が今まで以上に強調されていた。その内容は，小学校の場合「道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行う」とされ，具体的には各教科，外国語活動，総合的な学習の時間，そして特別活動それぞれの「指導計画の作成と取扱い」のなかで，次のように明記されていた。国語科を例に挙げれば，「第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき，道徳の時間などとの関連を考慮しながら，第3章道徳の第2に示す内容について，国語科の特質に応じて適切な指導をすること」とある。

第1章総則の第2には，こう記されている（下線は引用者）。

学校における道徳教育は，道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり，道徳の時間はもとより，各教科，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて，児童の発達の段階を考慮して，適切な指導を行わなければならない。

道徳教育は，教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき，人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭，学校，その他社会における具体的な生活の中に生かし，豊かな心をもち，伝統と文化を尊重し，それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し，個性豊かな文化の創造を図るとともに，公共の精神を尊び，民主的な社会及び国家の発展に努め，他国を尊重し，国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため，その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。

道徳教育を進めるに当たっては，教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに，児童が自己の生き方についての考えを深め，家庭や地域社会との連携を図りながら，集団宿泊活動やボランティア活動，自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。その際，

特に児童が基本的な生活習慣，社会生活上のきまりを身に付け，善悪を判断し，人間としてしてはならないことをしないようにすることなどに配慮しなければならない。

第3章道徳の第2に示す内容とは4つの視点―1. 主として自分自身に関すること，2. 主として他の人とのかかわりに関すること，3. 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること，4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること―から構成され，低学年・中学年・高学年ごとに区別されている[(1)]。指導要領において道徳がまず，自己自身とのかかわりから始まり，そして身近な他者へ，さらに自然や崇高なものといったある種の霊性へと広がり，そして集団や社会もしくは国家に回帰するという，「かかわり」（関係性）を視点として構成されている点は，あらためて読み直してみると，じつによく考慮されていると思われる[(2)]。内容についても申し分ない。日本の社会のすべての大人たちがこのような道徳性を身に付けていたなら，どれほど素晴らしいことか―現実には，これなら警察も裁判所もいらないユートピアである―。

ともかく，とりわけ義務教育機関としての小学校や中学校において，そこで学校生活（スクール・ライフ）を送る児童・生徒のすべての時間が道徳教育（モラル・エデュケーション）であるとの認識は，至極妥当である。学校の教育活動全体とは，たとえ各教科やさまざまな領域（スコープ）から教育が成り立っているとはいえ，その最終目的は教育基本法にある通り「人格の完成」を目指すべきであることはいうまでもない。道徳をモラルと換言すれば，それは端的に「人間としての在り方・生き方」であり，いわゆる人間性の涵養ともいえよう。この人間性の「要」が「道徳」と表現されているだけである。それはモラルであり，人間としてのその人の「生き方」や「在り方」に他ならない。このモラルを意図的・計画的な教育課程のなかで育成していく場所が，義務教育学校である。

日本国憲法はもとより教育基本法や学校教育法，学習指導要領などを読み直してみると，先述したようにじつに「よいこと」がきちんと書かれていることに，あらためて気づかされる。家庭教育についても教育基本法第10条には「父母その他の保護者は，子の教育について第一義的責任を有するものであって，生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに，自立心を育成し，心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」（下線は引用者）とある。

ところが，今に始まらず宗教改革のルターの時代からもそうであるが，残念ながら多くの保護者はこうした第一義的責任を果たさないか，果たせないか，果たそうとしない

かのいずれかである[3]。だからこそルターはすべての子どもを学校へ遣るべきである，と16世紀に主張したのであった。それからおよそ500年後，現代の日本の義務教育学校に目を向けてみても，とても人間としての在り方や生き方の基礎となるべき「道徳」が，学習指導要領通りに教育課程の「要」となっているとはいいがたい。教育基本法第6条2にあるように「学校においては，教育の目標が達成されるよう，教育を受ける者の心身の発達に応じて，体系的な教育が組織的に行われなければならない。この場合において，教育を受ける者が，学校生活を営む上で必要な規律を重んずるとともに，自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない」（下線は引用者）とあるにもかかわらず，規律や道徳や基本的な生活習慣は溶解する一方である。

こうした教育関連法規に記載されていることを各自各部署がまじめに実践していればよいのだが，いつの時代においても，それが実現できないところにさまざまな教育問題が浮上してくるのは世の常である。道徳の教科化をめぐる動きも，こうした現状認識に基づいている。2008年改訂の学習指導要領のなかで道徳教育の充実がうたわれていたにもかかわらず，あえて「教科」化しようとするのには，その不徹底ぶりがあるといえそうである。

道徳を教えることは家庭のみならず，本来とくに義務教育学校の基本であるはずなのだが，なぜそうはならないのか。学校の教師は，先のルターの時代の親たちのように，道徳―その根幹には規律や規範とともにあるルールやマナー―を教えていないのか，教えられないのか，教えようとしないのか，果たしてこのどれなのか。そもそも人間が社会のなかで生活していくために不可欠な「道徳」を「教える」ことに，何を躊躇する必要があるのか。道徳がこれまで「教科」ではなかったこと自体が，逆に不思議ではないか。

拙稿では，道徳の教科化に関する最近の提言について整理し，その背景と必要性を確認したうえで，今後の動向を一瞥しておきたい。

第1節　教科化をめぐる最近の提言

最近の道徳の教科化に関する主なニュース記事を見ておこう。まず，2013年11月11日付のもの[4]。

道徳教科化27年度にも　数値評価は行わず　文科省の有識者会議が報告案

道徳の教科化に向けて検討している文部科学省の有識者会議「道徳教育の充実に

関する懇談会」は 11 日，現在は正式教科ではない小中学校の「道徳の時間」を数値評価を行わない「特別な教科」に格上げし，検定教科書の使用を求める報告書案を公表した。年内にも最終報告を取りまとめる。文科省は中央教育審議会の議論を経て早ければ平成 27 年度にも教科化する方針。

報告書案では，道徳教育の現状として「他教科に比べて軽んじられ，実際には他の教科に振り替えられている」などの課題を指摘。抜本的な改善と充実を図るには教科化が適当とした。ただし，5 段階などの数値評価はせず，記述式で児童生徒の取り組み状況を評価するよう求めた。

授業は小中ともに担任が受け持つとしたが，11 日の会議では「中学では指導内容が高度化するため，専門の教員が必要」とする意見も出された。

教材については教育現場の一部に「価値観に関わる教科書の記載内容を検定するのは難しい」との懸念もあったが，報告書案は「憲法，法律，学習指導要領の趣旨に沿っているかなどの大きな基準で考えれば検定も可能」とし，緩やかな検定を行うべきだとした。教科書が作成されるまでの間は，来年度から全面改訂される「心のノート」を中心に学校独自の教材を活用することが盛り込まれた。

道徳をめぐっては，今年 2 月の教育再生実行会議の第 1 次提言でも教科化することを求めていた。

そして，直近のもの [(5)]。

道徳教科化で最終報告書案とりまとめ　有識者会議

文部科学省の有識者会議「道徳教育の充実に関する懇談会」（座長・鳥居泰彦慶応義塾学事顧問）は 2 日，現在は正式な教科ではない小中学校の「道徳の時間」について，教科への格上げを求める最終的な報告書案を取りまとめた。修正を座長に一任し，年内にも正式な報告書として下村博文文科相に提出。下村文科相は年明けにも教科化に向けた学習指導要領の改訂について中央教育審議会に諮問する。

最終案では，道徳を「特別の教科」として位置づけることを明記。評価は 5 段階などの数値ではなく，子供の意欲や可能性を引き出す記述式にするよう求めた。教材は検定教科書の使用が適当と判断。授業は学級担任が受け持ち，優れた指導力のある教員を「道徳教育推進リーダー教師」に指定することも提案した。同日の議論で，報告書案の表現などで委員から意見が出され，修正は座長に一任された。

文科省では「道徳教育の充実に関する懇談会」を定期的に開催してきており[6]，意見の要点を次のように纏めている。

＜これまでの主な意見（抜粋）＞[7]

◇　道徳の時間が形骸化しているのは、教科でないからである。戦後、道徳教育に関する改善の方針は出尽くしており、それでも活性化させるためには枠組みを変えるしかない。

◇　道徳を教科化という場合には、算数・数学や国語とは違って、もう少し緩やかな意味で使われているのではないか。緩やかな形にしながらも、各学校において指導が確実に行われるようにすることとの兼ね合いを検討すべき。

◇　道徳という領域が持っている特質をもう一度確認して、その必要性を前面に出しながら、新しい枠組みの道徳教育を、どういう形でカリキュラムの中に編成していくのかという議論が必要。

◇「新しい枠組み」による教科化に当たっても、その教科を「道徳教育の要」にしつつ、基本的には学校教育全体で道徳を行うという方針で良い。その意味で、他の教科と横並びでない「特別教科」としての枠組みになるのではないか。

◇　道徳は教科でないために、大学においても専門家が育たず、理論が構築されていない。教科になれば、目的と内容と方法を体系化しなくてはならなくなる。

◇　道徳を教科した場合に私学の「宗教」をどう扱うかについても検討が必要。

検討の視点としては，次があげられている。

＜検討の視点（案）＞

○　道徳の特性に照らし、その充実を図るためには、教育課程にどのように位置付けることが適当か。

・道徳教育の特性（学習指導要領において指導すべき道徳教育の内容が体系的に示されていること、道徳的価値に関する知識・理解だけでなく、道徳的心情、判断力、実践意欲と態度など全人格にかかわる道徳性の育成が求められていること、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うこととされていることなど）に照らし、教育課程にどのように位置付けることが適当か。

○　道徳教育の充実に向け、これまで本懇談会で検討してきた以下のような改善の

方向を実現する上で、道徳を教育課程にどのように位置付けることが適当か。

（改善の方向の例）

・目標・内容をより明確化・具体化する。

・指導方法については、児童生徒の発達段階をより重視するとともに、実践を伴う技法的な指導も積極的に取り入れる。「道徳の時間」と他の教科等との連携を強化する。

・一般の教科のような数値による評価はしない。

・指導要録において、児童生徒の意欲や可能性を引き出すような記述による評価を行ったり、指導要録の「行動の記録」の評価を活用したりする方向で検討する。

・「道徳の時間」の指導は、引き続き学級担任の教師が行うことを原則とする。

・大学の教員養成課程について、履修内容の充実に加え、制度的に履修単位数の見直しをする方向で検討する。

（・教科書の取扱いについては、資料１－１参照。）

○　道徳を「新たな枠組みによる教科化」する場合、その具体的な在り方についてどのように考えるか。「道徳の時間」を「教科」とするか、あるいは新たに「特別の教科 道徳（仮）」を創設し、「特別の教科 道徳（仮）」とするか。

○　私立の小中学校については、引き続き「宗教」をもって道徳に代えることができるとする方向で良いか。

こうした議論を踏まえた結果が，先の最終報告案となったわけである。

大きなポイントを５つあげておこう。①道徳を「特別の教科」にする。教科となれば当然，②数値評価ではないが「評価」（指導要録にあるような記述式評価）を行う。これも教科としての必然より，③「教科書」を用いる。④学級担任が授業を行う。大学での教員養成課程にとってとくに重要な点としては，⑤履修内容の充実に伴って，履修単位数の見直しが行われる。

教育再生実行会議などともリンクして，これら「教科化」の動きは近く現実に移されることになるであろう。平成 27 年度からの実施を目指すという。この背景と必要性については次節で扱うとし，ここでは⑤の点に触れておきたい。

現行の教員免許取得の要件においては，「教育職員免許法施行規則」第６条で「道徳の指導法」の単位は，「小学校又は中学校の教諭の専修免許状又は一種免許状の授与

を受ける場合にあっては二単位以上を，小学校又は中学校の教諭の二種免許状の授与を受ける場合にあっては一単位以上を修得するものとする」と定められている。道徳は「教科」ではないため，1 もしくは 2 単位を取得すればよい。つまり，大学の講義（本学の場合には「道徳教育の理論と実践」）を半期分すなわち 2 単位でよいということになる。道徳が特別な教科となれば，これが他の教科と同様，「道徳科教育学概論（宗教を含む）」（仮）あるいは「道徳科教育基礎論（宗教を含む）」（仮）といった科目が，おそらく 2 年次に創設され，そのうえに「道徳の指導法（小）」や「道徳の指導法（中）」が続くことになる。さらに専修免許となれば，大学院にも「道徳教育専攻」といった分野・領域が必要とされる。

本学の場合，幸いにも文学部初等教育専攻には「卒業研究」科目として「道徳教育・特別活動」がすでにあり，学部レベルでも道徳教育についてより深く探究できるようになっている。さらに大学院においても教育学専攻に「教職研究演習」として「道徳教育」が設置されているので，こうした制度変更および移行にはそれほど支障は出ないであろう [8]。ただ問題は，学生および教員の負担が増すことだけである。

第２節　教科化の背景と必要性

道徳教育が大切であることは万人の認めるところであるといえそうだが，日本においては貝塚がつとに指摘しているように [9]，戦後教育が修身科と教育勅語から目を背け，戦前の道徳教育を学問的に検証する努力を怠ってきたために，前進を阻まれてきた。「道徳」とか「道徳教育」という言葉を目にしたり耳にしたりするだけで，戦前の修身科や教育勅語を感情的にイメージしてしまい，そこで思考停止に陥ってしまう。はじめに述べたように，人間の生活にとって必要不可欠な道徳教育について語ること自体にうしろめたさを感じさせるような風潮。自律に基づく自由を，自己中心的な気まま勝手と混同した挙句，一切の価値の押し付けはよくないなどとし，価値を「押し付けない」ことを「押し付ける」傾向。さらに問題なのは，1950 年代後半から顕在化する「文部省対日教組」という対立のなかで，道徳教育が政治的イデオロギー論争の焦点にされ，この両者ともが結果として道徳教育を蔑ろにしてしまった。

いまさらカントの『教育学』を引き合いに出すまでもなく，それでも繰り返すように，人間は教育されなければ「人間」とはならず，道徳とはまずもって「教える」べ

きものであり，日常生活のなかで習慣化されるべきものである[10]。この中心には，数々のルールやマナー，規律に決まり，社会規範などを含めた「徳目」があるのは当然である。したがって，これらを「教える」こと―その大半は躾(しつけ)―に消極的な道徳の授業や学校教育は，自らその責任と職務とを放棄しているといわざるをえない。教科化の背景には，そうした教育観があるといえよう。

> つまり徳目とは，「善く」生きようとする人間が「他者」との関係性を切り結ぶために，長い歴史的な時間をかけて醸成し，歴史の中から導き出された簡明な指針である。同時にそれは，歴史的な試練を経ることで抽出された知恵の結晶である[11]。

「徳目」をこのように捉えれば，家庭教育や地域の教育力が低下するなかで，とくに義務教育学校の教師がこれを教えなければ，一体だれが教えるというのであろうか。躾はだれが行うのか。これを「教える」ための権限と権力が教師には本来保証されてしかるべきである。しかし，先の風潮や傾向，ほとんど義務を果たさず勝手な権利ばかりを主張する親や子どものミーイズム化や私事化，さらに社会全体のモラルそのものの流動化も伴って，これはますます困難な仕事になりつつある[12]。とはいっても，あくまでも「押し付け」なければならない「徳目」や「礼儀」や「作法」がすべてなくなることはありえない[13]。心ある教師たちが，再び「教育する勇気」と「力」とを取り戻すにはどうしたらよいのか。教師の仕事とはあくまでも「教えること」であり，「教えなければならないこと」や「押し付けなければならない価値」が世の中にはあるということを，とくに義務教育学校の教師はもう一度自警する必要があるのではないか。こうした問いと願いとを常に保ちつつ，それでもやはり徳目を「教える」ことの重要性と必要性について確認しておきたい。

> したがって，徳目を「教えない」ということは，長い歴史の中で築き上げられてきた人間としての生き方の「型」を否定することである。長い歴史をかけて築き上げてきたより「善い」徳目を次の世代へと確実に継承することが教育の重要な使命であり役割である。そうするならば，徳目を「教えない」ということは，歴史を否定し，教育の基本的な機能と役割を否定することに等しい[14]。

「教える」のは霊長類のなかでもヒトだけが行いうる行為である。とくに徳目を教えることをせず，体験や活動を通じて自ずと学び取らせるという―主に特別活動にお

ける―工夫も一方では重要だが，他方で道徳が道徳科となれば，この授業のなかではきちんと徳目を「教える」努力も必要となる。貝塚は，道徳教育の基本的プロセスを，こう整理している(15)。

① 徳目（道徳的な価値）を「教える」
② 具体的な場面における状況を判断する
③ ①と②を照らし合わせながら行動を決定する

あくまでも①があって②と③がある点を，貝塚は強調する。すると，今日では一般的な「心理主義化」に傾斜した（副読本や心のノートを用いた）道徳の授業では，その効果が疑問視されなくもない。その問題点と，道徳教育の今後の動向について，次に見ることにしよう。

第３節　道徳の授業の問題点と今後

徳目を「教える」ことに消極的な現行の「道徳の時間」における授業が,「心理主義」の傾向を色濃くしていくのは必然である，と貝塚はいう。副読本や読み物資料といわれるものに登場する人物の「気持ち」を類推し(16)，その立場になって考え,「気持ち」を的確に表現できたか否かによって授業の理解度が測られる。これでは，道徳の授業が国語科のそれとあまり変わらないと批判されても仕方がない(17)。

しかし,「気持ち」が的確に表現できることと，あくまでも具体的な状況における道徳的な実践とは直接には結び付かない。多少とも機転の利く子どもであるなら，教師がどのような答えを望んでいるのかを類推して，まさに「的確に」答えたり記したりするであろう(18)。あくまでも道徳的な生活へと習慣化されないような「表現」のレベルで，道徳の時間における授業が終始してしまっては，やはり問題といわざるをえない。道徳の授業では，教師や大人が喜びそうな，いわば「偽善的」なもっともらしい立派な答えをしておけば，成績も上がるといったものであってはならないであろう。この程度のもので道徳科の成績評価が行われるとすれば，大きな問題である。

さらに，貝塚は道徳の授業にことさら「感動」を求めることも間違いであるという。確かに，感動的な「お話」を読んだり見せたりしているだけで子どもに道徳性が身に付くのなら，これほど楽なことはなく，常に感動的なテレビや映画を見せておくだけ

でも十分である。が，ことはそう簡単ではないから苦労するのだ。安い感動を誘おうとするドラマや映画や歌などはゴミのように，巷に掃いて捨てるほど溢れているし，子どもたちはすでにそうしたものに慣れきってしまっている。しかるに，子どもたちに「教える」べき徳目は普遍性をもつものであり，常識的かつ当たり前であり，決して「楽しく面白い」とか感動的なものばかりではなく，むしろ「退屈」なものであると貝塚は指摘する。まさしく，その通りである。

> 特に社会道徳（規範）としてのルールやきまりは，子供たちの心情とは関係なく，無条件に守らなければならないものである。それは時として強制力を伴うこともある。社会道徳を「教える」ために「子供の心を揺さぶる感動的」な教材を選定することは，実際にはかなり難しい。難しいというより，特に社会道徳を「教える」にあたっては,「心を揺さぶる感動的」な教材を無理に想定する必要はない。なぜなら，子供が心を揺さぶられようが揺さぶられまいが,「ならぬことはならぬ」ということをしっかりと「教える」ことも，道徳教育には必要だからである[19]。

道徳教育に「弱腰」な教師の多くは，価値の押し付けはいけないと教えられ，またそう固く信じている世代ともいわれる。これは世代による差なのか個人差なのか，教師自身が依って立つ学問や教養の違いによるのかは，よく分からない。しかし，現役の教師のほとんどは，ただでさえさまざまなクレームや雑務に追いまくられ，こうした道徳教育という「要」については深く考える時間も「ゆとり」もないというのも現状であろう。教育の肝心要としての「道徳教育」については思考停止したまま何とか毎日をやり過ごすしか教師自身が生き延びえないような深刻な状況については，看過しえないものがある。

とはいうものの，道徳教育に消極的である大きな原因の一つとして，やはり教員養成課程において彼らの多くが，それほど深く道徳教育学や道徳の思想（史）について探究する教育課程を修了していないことは指摘できよう。先にも述べたように，現行ではそうしたカリキュラムにはなっていないのだから，致し方ない。道徳とは何か，道徳を教育するとはどういうことか，といった問いに関してはじつに多くの歴史と蓄積とがあるにもかかわらず，これまでの教師のほとんどは，そうしたことをそもそも教員養成の課程で「教えられず」にきてしまっている。よって，子どもにこれを「教える」ことなどできないし，教えようにも自分自身のなかに道徳を「教える」という

ことの確信や原理的基礎といったものが探し当らない。端的にいえば，多くの教師には道徳(宗教も含む)や教育に関する「教養」が欠けているか貧弱である。結果として,「教える―教えられる」という教育の基本的な関係性に耐えられない[20]，「教える」ことのできない名ばかりの教員免許をもった「教」師が大量に世に送り出されていく。とくに小中学校の教師が道徳を「教えない」とは，これでは義務教育学校とはいえない[21]。諸外国から見ても，こうした異常事態にもっと早くから人々は気づき行動を起こすべきであったにもかかわらず，前節で述べたように，道徳教育は政治的イデオロギー闘争の道具ともされたために，前進を阻まれてきた。

こうした理由からしても，やはり道徳の教科化は必要であるといわざるをえないし，あわせて教員養成課程におけるカリキュラムにも修正を加える必要があろう。まずは教師において，道徳と教育に関する「教養」を高めなければならない。

おわりに

予め誤解のないようにいえば，現行の「道徳の時間」を特別の教科「道徳科」にして，先述したような徳目を「教える」道徳の授業をしたところで，子どもや社会の人々のモラルが向上し，世の中が見る見るうちによくなる，などと妄想しているわけではない[22]。日本の大人たちのみならず，世界的に見ても消費資本主義に完全に毒された現代社会におけるモラルが[23]，先の学習指導要領の「道徳の内容」とは正反対となりつつあることは，自分自身を振り返ってみればだれもが自覚できよう。世間は「うそやごまかし」で満ちている。ちなみに，16 世紀にキリスト者の立場―すなわち宗教―から義務教育を提唱したルターも，人間という生き物の根幹には「我欲」(Selbstsucht) があって，結局すべての人間は「罪人(つみびと)」(Sünder) であると説いた―詳しくは本号に収録のメランヒトン『ロキ』から「罪について」を参照―。しかし，だからこそこうした生臭い人間が集まって社会生活を送るうえでは，道徳が必要であると強調したのである。このための教育制度や教育思想の整備を具体的に行ったのがメランヒトンであった[24]。教育思想史を学んだ者には常識的な教養といえるが，道徳と宗教とのあいだには深い関係がある。

教育学，とくに西洋教育史や道徳の教育思想史の見地からしても，いつの時代や場所でも人の世はこのようにあり，またそれは世の常であるからこそ，かえって道徳を「教えなければならない」のである。それを専門職として行うのが，再三再四繰り返

すように，とくに義務教育学校の教師である。「学校の教育活動全体を通じて」要となる道徳の教育に取り掛かるべき時は，今である。そのためにも，教員養成課程では道徳や宗教に関する「教養」を高め広め深めるカリキュラムの整備が切望される。あわせて，より深化した教職教養も求められている。

畢竟するに，最近導入されつつある SEL（Social and Emotional Learning : 社会性と情動の学習）や CSS（Classroom Social Skills : 学級ソーシャルスキル）といった実践，そして特別活動の時間等を総動員して道徳教育に取り組みつつ，道徳を「教える」授業を充実させ，より「人間らしい」生活を習慣化する努力を[25]，学校教師は怠ってはならない。道徳の教科化がこの嚆矢となるのであれば，その意義は大きいといえよう。

注

(1) 道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の内容は，次のとおりとする。

〔第 1 学年及び第 2 学年〕

主として自分自身に関すること。

(1) 健康や安全に気を付け，物や金銭を大切にし，身の回りを整え，わがままをしないで，規則正しい生活をする。

(2) 自分がやらなければならない勉強や仕事は，しっかりと行う。

(3) よいことと悪いことの区別をし，よいと思うことを進んで行う。

(4) うそをついたりごまかしをしたりしないで，素直に伸び伸びと生活する。

主として他の人とのかかわりに関すること。

(1) 気持ちのよいあいさつ，言葉遣い，動作などに心掛けて，明るく接する。

(2) 幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し，親切にする。

(3) 友達と仲よくし，助け合う。

(4) 日ごろ世話になっている人々に感謝する。

主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること。

(1) 生きることを喜び，生命を大切にする心をもつ。

(2) 身近な自然に親しみ，動植物に優しい心で接する。

(3) 美しいものに触れ，すがすがしい心をもつ。

主として集団や社会とのかかわりに関すること。

(1) 約束やきまりを守り，みんなが使う物を大切にする。

(2) 働くことのよさを感じて，みんなのために働く。

(3) 父母，祖父母を敬愛し，進んで家の手伝いなどをして，家族の役に立つ喜びを知る。

(4) 先生を敬愛し，学校の人々に親しんで，学級や学校の生活を楽しくする。

(5)　郷土の文化や生活に親しみ，愛着をもつ。

〔第3学年及び第4学年〕

主として自分自身に関すること。

(1)　自分でできることは自分でやり，よく考えて行動し，節度のある生活をする。

(2)　自分でやろうと決めたことは，粘り強くやり遂げる。

(3)　正しいと判断したことは，勇気をもって行う。

(4)　過ちは素直に改め，正直に明るい心で元気よく生活する。

(5)　自分の特徴に気付き，よい所を伸ばす。

主として他の人とのかかわりに関すること。

(1)　礼儀の大切さを知り，だれに対しても真心をもって接する。

(2)　相手のことを思いやり，進んで親切にする。

(3)　友達と互いに理解し，信頼し，助け合う。

(4)　生活を支えている人々や高齢者に，尊敬と感謝の気持ちをもって接する。

主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること。

(1)　生命の尊さを感じ取り，生命あるものを大切にする。

(2)　自然のすばらしさや不思議さに感動し，自然や動植物を大切にする。

(3)　美しいものや気高いものに感動する心をもつ。

主として集団や社会とのかかわりに関すること。

(1)　約束や社会のきまりを守り，公徳心をもつ。

(2)　働くことの大切さを知り，進んでみんなのために働く。

(3)　父母，祖父母を敬愛し，家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくる。

(4)　先生や学校の人々を敬愛し，みんなで協力し合って楽しい学級をつくる。

(5)　郷土の伝統と文化を大切にし，郷土を愛する心をもつ。

(6)　我が国の伝統と文化に親しみ，国を愛する心をもつとともに，外国の人々や文化に関心をもつ。

〔第5学年及び第6学年〕

主として自分自身に関すること。

(1)　生活習慣の大切さを知り，自分の生活を見直し，節度を守り節制に心掛ける。

(2)　より高い目標を立て，希望と勇気をもってくじけないで努力する。

(3)　自由を大切にし，自律的で責任のある行動をする。

(4)　誠実に，明るい心で楽しく生活する。

(5)　真理を大切にし，進んで新しいものを求め，工夫して生活をよりよくする。

(6)　自分の特徴を知って，悪い所を改めよい所を積極的に伸ばす。

主として他の人とのかかわりに関すること。

(1)　時と場をわきまえて，礼儀正しく真心をもって接する。

(2)　だれに対しても思いやりの心をもち，相手の立場に立って親切にする。

(3)　互いに信頼し，学び合って友情を深め，男女仲よく協力し助け合う。
(4)　謙虚な心をもち，広い心で自分と異なる意見や立場を大切にする。
(5)　日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し，それにこたえる。

主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること。
(1)　生命がかけがえのないものであることを知り，自他の生命を尊重する。
(2)　自然の偉大さを知り，自然環境を大切にする。
(3)　美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。

主として集団や社会とのかかわりに関すること。
(1)　公徳心をもって法やきまりを守り，自他の権利を大切にし進んで義務を果たす。
(2)　だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正，公平にし，正義の実現に努める。
(3)　身近な集団に進んで参加し，自分の役割を自覚し，協力して主体的に責任を果たす。
(4)　働くことの意義を理解し，社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする。
(5)　父母，祖父母を敬愛し，家族の幸せを求めて，進んで役に立つことをする。
(6)　先生や学校の人々への敬愛を深め，みんなで協力し合いよりよい校風をつくる。
(7)　郷土や我が国の伝統と文化を大切にし，先人の努力を知り，郷土や国を愛する心をもつ。
(8)　外国の人々や文化を大切にする心をもち，日本人としての自覚をもって世界の人々と親善に努める。

(2)　宮野安治・山崎洋子・菱刈晃夫『講義　教育原論―人間・歴史・道徳』（成文堂，2011 年），222 頁以下参照。道徳すなわちモラリティに関して詳しくは，拙著『からだで感じるモラリティ―情念の教育思想史』（成文堂，2011 年）参照。
(3)　拙著『ルターとメランヒトンの教育思想研究序説』（溪水社，2001 年），88 頁以下参照。
(4)　産経ニュース　2013 年 11 月 11 日 http://sankei.jp.msn.com/life/news/131111/edc13111121500002-n1.htm （2013 年 12 月 5 日　閲覧）
(5)　産経ニュース　2013 年 12 月 2 日 http://sankei.jp.msn.com/life/news/131202/edc13120220480003-n1.htm （2013 年 12 月 5 日　閲覧）
(6)　文科省 道徳教育の充実に関する懇談会 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/index.htm （2013 年 12 月 5 日　閲覧）
(7)　同前　http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/attach/1340545.htm （2013 年 12 月 5 日　閲覧）
(8)　押谷由夫・柳沼良太編『道徳の時代がきた！―道徳教科化への提言』（教育出版，2013 年），65-70 頁参照。
(9)　貝塚茂樹『道徳教育の取扱説明書―教科化の必要性を考える』（学術出版会，2012 年）参照。
(10)　これをカントは Zucht（訓育・しつけ）といった。あるいはラテン語で disciplina の必要性である。規律（disciplina）が身に付き習慣化されて初めてここに生徒（discipulus）が生まれ，学習に向かう構えでできることになる。これでようやく学校での授業が成立する。拙著『教育にできない

こと，できること―教育の基礎・歴史・実践・探究【第3版】』（成文堂，2013年），17頁参照。

（11）貝塚前掲書，54頁。

（12）拙著前掲『教育にできないこと，できること』，4-6頁参照。

（13）具体的には差し当たり，野口芳宏『野口流　教室で教える小学生の作法』（学陽書房，2008年）などを参照。ここには教師が小学生に「教える」べき「作法」があげられている。無論それは「徳目」とも重なる。拙著『習慣の教育学―思想・歴史・実践』（知泉書館，2013年），18頁参照。

（14）貝塚前掲書，54-55頁。

（15）同前書，55頁。

（16）差し当たり，文科省　小学校道徳読み物資料集　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1303863.htm　（2013年12月5日　閲覧）　参照。ここにあるPDFから簡単にダウンロードも可能。

（17）同前書，56頁。

（18）貝塚茂樹『教えることのすすめ―教師・道徳・愛国心』（明治図書，2010年），82-84頁参照。

（19）貝塚前掲『道徳教育の取扱説明書』，58頁。

（20）同前書，59頁。

（21）私的な体験談を述べれば，挙句の果てに，わたしども大学教師が「教室では静かに授業を受けること」と徹底して，学生のほうから「こんな静かな教室は初めてです」などと，ここで「感動」される始末である。これは教室で授業を受ける際の基本的な作法であり，教師に対する当たり前のマナーではないか。驚くのはわたしのほうであり，道徳教育が施されない野放しの「教室」や学校がどれほどの数に達するのかを想像するだけでもゾッとするのは，決してわたしだけではあるまい。もはや身体（からだ）だけ大きくなった「子ども」を躾けるには相当の労力が必要であるし，だいたいこれが大学教師の仕事なのであろうか。高い授業料を払って学校という教育機関に通い，かえって退化して世の中に出ていく。あるいは，中退してしまう。高校までの，とくに小中学校の教師には，彼らの学習を可能にする「構え」としても，ぜひ道徳教育や躾をきちんとしていただきたいと願う。これは一にも二にも義務教育学校の教師の責任であり仕事であるはずである。現実にはおそらくザワザワした教室や学校のほうが日常的であり，これが彼らの常識なのだろう。むしろ，わたしのほうが「時代遅れ」で非常識といわれそうであるが，道徳の教科化の立場からすれば，この現状を変える努力をしなければならない。

（22）貝塚も同様のことを述べている。貝塚茂樹『道徳教育の教科書』（学術出版，2009年），1頁参照。

（23）拙著前掲『教育にできないこと，できること』，164頁以降参照。

（24）拙著前掲『ルターとメランヒトンの教育思想研究序説』参照。

（25）拙著前掲『習慣の教育学』では，主にこの「習慣化」の問題を扱っているので参照されたい。

〈翻訳〉

メランヒトン『神学要覧』（1559年）－その2－ （Loci praecipui theologici. 1559）翻訳 ―メランヒトン邦訳ノート（9）―

菱刈　晃夫

前回に引き続き，今回は「罪について」の試訳を掲載する。

＊　　＊　　＊

罪について
（SA Bd.1.280-307.）

たとえ，もしすべての民族が，恐ろしい混乱，悪徳，そして人類の最も悲惨な災難を見て，さらに罪の重荷を感じるにしても，それにもかかわらず教会だけが，罪がどこに由来し，それが何であるかを教えてくれます。そして，聖なる怒りと〔神の〕現前ならびに永遠の罰に関する神の言葉を聞くのです。さらに人間の知恵は道徳を導き，理性に反する行いを不可とし罰していますが，それにもかかわらず，罪について考察するなかで固有のものが何かを知りません。すなわち，神の前あるいは神の怒りの前における罪〔の告発〕のことを。アレクサンダーはクレイトスを殺害したとき，卑劣なことをしてしまったと自分で思い，自然の判断に反することを行ったために嘆き悲しみましたが(1)，しかし，神に対して過ちを犯したがゆえに嘆き悲しむことはなく，神の前において自らが犯罪人であるがゆえに嘆き悲しむこともありませんでした。しかし，教会は神の怒りを示し，人間の理性が見なすよりも，罪がはるかに大きな悪であることを教えるのです。教会は，哲学のように，神の法もしくは理性と争うような，ただの外的な行いについて咎めるだけではありません。根本と果実，精神の内的な暗闇，神の意志についての疑い，神からの人間の意志の離反，そして神の法に反して人間の心が強情であること〔命令不服従〕を咎めるのです。神の子に対する無知と軽蔑も咎めます。これは悲しむべき恐るべき悪であり，その大きさについては語るのも困

難です。したがって，キリストはいいました。「その方が来れば，罪について，義について，また，裁きについて，世の誤りを明らかにする。罪についてとは，彼らがわたしを信じないこと，義についてとは，わたしが父のもとに行き，あなたがたがもはやわたしを見なくなること，また，裁きについてとは，この世の支配者が断罪されることである」(2)。

これは政体の判断〔市民的判断〕からは全く異質の訴えです。したがって，この世は聖霊によって，福音の声によって咎められるといい，人間そして市民による判断によってではない，というのです。そして，次の罪についても咎められます。すなわち，神の子を軽蔑することです。というのも，人間は福音とキリストの恩恵を拒絶し，神の子への信頼によって神へと近づくのではなく，絶え間ない疑いに止まり，神から遠ざかるか，あるいは恐ろしい無謀によって，偶像礼拝を捏造するからです。

次に，こういわれます。「その方が来れば，罪について，義について，また，裁きについて，世の誤りを明らかにする」(3)。というのも，賢者たちは正しさ〔義〕というものを，どのようなものであれ普遍的な規律（disciplina）あるいは服従（obedientia）であると見なすからです。ちょうど，法に従って，というのと同じです。しかし，はるかに異なる正しさを福音は知らせます。というのも，そうした人間の規律は，罪も死も取り除くことはなく，それができるのは神の前における正しさだからです。これは，神がわたしたちを義人であり，受け入れられた者であり，永遠の命の相続者であると見なしてくれるものであり，罪と死とを滅ぼすものです。こういわれているように。「義についてとは，わたしが父のもとに行き，あなたがたがもはやわたしを見なくなること」(4)。つまり，わたしがあなたのために贈られたこと，犠牲になったこと，そして王国〔父のもと〕に行くこととは，こうしたことによってあなたのために〔神の子キリストが〕永遠の仲介者となり，あなた方を聖別し，永遠の命に向けて蘇らせ，罪と死とを取り除いてくれる，ということを意味しているのです。このように父のもとに行くこと，およびキリストの王国が，わたしたちを義〔神の前で真に正しいもの〕としてくれるのです。

第三に，こう付け加えられます。裁きについて。この世は常にこの教えに対して激しい論争を行っていますし，また行ってきました。そして，神の子を断罪し，また断罪してきました。さらに，悪魔は自身の道具を冒涜的な判断や残酷さへ向けて駆り立てています。ちょうど異教徒たちがやるように，冒瀆やいつの時代にも見られる冷酷さが示している通りです。しかし，こうした悪魔による狂乱した振舞いが教会を滅ぼすことは

ありません。というのも，不敬虔な判断に反対するよう，常に聖霊が教会を強固なものにしてくれているからであり，悪魔は断罪されているがゆえに，ついに教会は勝利することになるからです。こうして神は悪魔の判断と狂乱した振舞いとを破滅に追いやるのです。

したがって，聖霊が福音に仕える声によってこの世を咎め，罪がどこに由来し，それが何であるか，さらにどれほどの悪であるかを示すとき，聖霊は，次のように教えていることを知らなければなりません。それは，もし罪とは何であるかが知られなければ，キリストによる恩恵は理解されない，ということです。それどころか，まさにこうした理由によって，神は福音に仕える声〔聖霊〕とひどい災難とによって教会をして，わたしたしたちに，罪への神の怒りを認識し，仲介者となる子に救いを求めるように，駆り立てるのです。キリストは教会における教えのすべてを，次のようにまとめています。「罪の赦しを得させる悔い改めが，その名によってあらゆる国の人々に宣べ伝えられる」[5]。さらに，罪の認識が含まれます。つまり，罪に対する神の怒りを認識することで生じてくる恐怖のことです。そこで，パウロはローマの信徒への手紙のなかで，とくにこれについて述べています。彼は三つのポイントを明らかにしています。すなわち，罪とは何であるか，律法は何をもたらすか，キリストの恩恵とはどのようなものであり何をもたらすか。したがって，わたしたちは，こうしたポイントとなる教えを，明白に，純粋に，明瞭に教会のなかで目立つようにしなければならない，ということを知るのです。

しかし，教えるに当たっては定義から始めるのが通例です。それゆえに，罪の定義がはじめに示されなければなりません。しかし，ロンバルドゥスのなかで問題を展開する著作家たちは，ひとつも共通の定義を残していないように見えます。つまり，原罪と現実の罪にふさわしい定義です。ことによると，彼らは共通の定義を残すことは不可能だと思っていたのかもしれません。というのも，現実の罪はわたしたちの行為のゆえにこれを被告人にするからです。それに対して，原罪はあるときは他人の過失により，あるときはわたしたちとともに生れついた，わたしたちの汚れによって被告人とするからです。

その後，彼らはこのように想像するのです。神の律法は現実の罪だけを断罪する，と。これはローマの信徒への手紙７章から，間違いであることが明らかです。

わたしたちにとって罪とは何か，聖書の意味は明らかです。罪は，もともとある種の犯罪であり，もし赦しがなければ，神によって断罪されるものを意味しています。この

一般的な記述は，原罪と現実の罪とに合致します。しかし，ただ関係，つまり被告人のそれとの関係に言及しますので，精神はさらに，なにゆえに人間は被告人なのか，探究するのです。したがって，この定義をわたしは用い，さらに教会では，多くの教師や敬虔な人々の判断とともに秩序づけられて，こうしたものが存在することを望みます。すなわち，罪とは無力（defectus），あるいは傾向（inclinatio），あるいは神の律法との現実の争い（action pugnans）です。神を怒らせ，神によって断罪され，犯罪者を永遠の怒りにもたらし，永遠の罰にさらすものです。もし，赦しがなければ。こうした定義において，無力と傾向といったいい方は，根源悪（malum originis）〔原罪〕と一致しています。現実の行為（actio）とは，内的にも外的にも実際に生じてあるすべてのものを表しています。

共通する相異は，どちらも神の律法と相争うということです。というのも，神の律法は，敵対するといったような現実の行為についてだけではなく，人間の本性にある暗闇（tenebrae），無力，そして堕落した傾向さえも断罪するからです。ちょうどローマの信徒への手紙 7 章で，パウロがとても鋭く主張したように。

次いで，特別な言葉が付加されます。神による断罪，神を害する，被告人に怒りと罰とを与えるなど。こうした特有の意味を，教会はとくに教え込みます。というのも，理性は神の律法に反する悪徳が存在することを理解しますが，しかし，その後の神の怒りを蔑ろにするからです。したがって，神によって被告人となり断罪されるといったことが理解され，それがわたしたちにわかるように，罪について触れられるたびに，この特有の意味はとくに考慮されなければならないのです。

しかし，この定義は次の言葉から主張されなければなりません。律法の書に書かれているすべての事を絶えず守らない者は皆，呪われている [6]。罪は神によって罵られる不服従（inobedientia）だと定義しています。そして，不服従はただ現実のものだけではなく，普遍的なものであり，それは神に相反する人間の本性にある，と理解されています。さらに，恐るべきことが付加されなければなりません。神による罵りは，つまり，怒らされた神は，そうした者を退け，その前に被造物を恐ろしい罰へと投げ捨てる，といわれていることを。

さらに，この定義とパウロのローマの信徒への手紙 1 章の言葉は一致します。「不義によって真理の働きを妨げる人間のあらゆる不信心と不義に対して，神は天から怒りを現されます」[7] など。そして，7 章でパウロはいいます。「罪は限りなく邪悪なもので

あることが，掟を通して示されたのでした」[8]。つまり，律法は神の怒りを示します。その認識を通じて，わたしたちの汚れは脆弱な悪ではなく，むしろある種の版材であり，神によって断罪され，非難されるべきものであることを，わたしたちは理解するのです。それには，恐るべき罰が続きます。ゆえに，罪について言及されるたびに，教会においてこの名称は哲学者による悪徳という名称とは区別されます。というのも，教会は神による裁きと怒りについて宣言するからです。

もし，だれかが原罪を，わたしたちの内にある邪悪を抜きにして，アダムの堕落による罪であるとだけ見なすのなら，それは誤りです。しかし，もしわたしたちは罪人に生まれついていて，アダムの堕落およびわたしたちに生まれつきある邪悪によってある，と主張する者がいるなら，わたしはそれに次のようなより細かい定義を付加するのを妨げはしません。つまり，罪とはアダムの堕落によるものであり，あるときには神の律法に逆らう無力であり，あるいは傾向であり，あるいは行為である等々，と。しかし，わたしは最微に至るまでこれを磨こうとは思いません。アダムの堕落によって，その子孫には，自然の元のままなら輝いていたであろう，かの光も，真っ直ぐな意志と心も失われてしまったことは明らかなのです。こうした生まれつきの悪のゆえに，わたしたちが罪人〔被告人〕（reus）であることは，疑問の余地もありません。

さて，一般的な罪の定義については定められましたので，次に個別の罪，原罪および現実の罪について述べることにしましょう。ここでわたしたちは，言葉についての争い（λογομαχία）や言葉の詮索をするのではなく，預言者や使徒の書および先人の書いたものに確かに伝えられている証言のなかに，必要なことがらをしっかりと保つことにしましょう。もし，だれかがこれをよりふさわしく説明しているのなら，わたしたちは喜んでその話を用いることにしましょう。というのも，わたしたちは言葉に関して争うのではなく，必要なことがらを語るからです。わたしにとっては，アンセルムスの記述が保持されるのは不快ではありません。

原罪について

原罪（peccatum originis）とは，わたしたちの内になければならない元々の正しさが欠けていることです。しかし，この短くて曖昧な記述には，より長い説明が必要です。というのも，元々の正しさ〔原義〕（iustitia originalis）とは何を意味しているのかが，

探究されねばならないからです。したがって，次の説明が付加されねばなりません。原義とは神の前で人類が受け容れられていることでした。そして，人間の本性そのものにおいて，精神には光があり，それによって神の言葉としっかり賛同することができたのでした。さらに，意志は神へと回転し，心は，人間の精神に植え付けられている神の律法による判断と一致し，これに従っていたのです。

ここにすべて含まれているのが原義であり，それは次の言説から理解されます。人間は神の像および似像に向けて作られた。このことはパウロが説明していて，神の像とは，精神が神を認識する〔機能の〕ことであり，自由で正しい意志とは，神の律法と一致することである，と。エフェソの信徒への手紙 4 章でいわれているように。「神にかたどって造られた新しい人を身に着け，真理に基づいた正しく清い生活を送るようにしなければなりません」(9)。真の敬虔〔清さ〕を彼は徳のすべてであるといい，それはまさに心が次の目的に向けられているということです。つまり，神への服従が果たされ，神が愛され，賛美されるという目的です。したがって，原義が何を意味しているかが確立された後，次いでとにかくその反対の欠如とは何かが，説明できるようになるのです。

原罪とは原義が欠けていること（carentia iustitiae originalis）です。つまり，男の種から生まれたものにおいては，精神に光が失われていて（amissio lucis），神から意志は離反し（aversio voluntatis），心は頑な（contumacia cordis）であり，神の律法に真に従うことはできません。アダムの堕落（lapsum Adae）に続いて，その腐敗ゆえにわたしたちは怒りの世界および子に生まれたのです。つまり，赦しの出来事がなければ，神から断罪されているのです。もし，だれかがさらにアダムの堕落ゆえにわたしたちは生まれつき罪人であることを付加しようとするなら，わたしはそれを妨げはしません。ところで，じつに教会による永遠の見解は，こうなのです。預言者，使徒，そして古代の著述家によれば，すでに述べたように，原罪とはただ罪を帰せること（imptatio）ではなく，人間の本性自体に暗闇（caligo）と邪悪（pravitas）があるということなのです。さらに多くのことを，証言のなかに明らかにしていきましょう。そして，アウグスティヌス，フーゴー，そしてボナヴェントゥラが述べることは，この見解と一致します。たとえ，他のもっと最近のものでさらに不敬なものが多少とも正しい見解から遠ざかり，解決できない詭弁をでっちあげるのであっても。ところで，フーゴーは非常に明白に，こう述べています。原罪とは精神における無知（ignorantia）であり，意志における不服従（inobedientia）である，と。

証言

定義が伝えられた後，証言を付け加えていきたいと思います。それは，男の種から生まれたすべての人間には，それとともに罪を運んできている，と断言しています。その結果，この教えは，最近の著述家による議論から生じたのではなく，預言者と使徒を通じて聖霊によってまさに伝えらたものであることが分かるのです。

この教えにふさわしい場所は，ローマの信徒への手紙5章にあります。「一人の人によって罪が世に入り，罪によって死が入り込んだように，死はすべての人に及んだのです」[10]。ゆえに，その他の者たちはアダムの堕落によって有罪〔罪人〕なのです。そして，何らかの仕方で堕落が増殖することなくして，ただそれだけでその他の者が有罪である，と理解されてはいません。こう加えられています。「死はすべての人に及んだのです。すべての人が罪を犯したからです」。ヘブライ語のフレーズはこうです。彼らは罪を犯した。つまり，罪人であり，罪を，悪く断罪されるものをもっている。もし，ただ現実の過失だけが罪であるならば，自らなしたことによって，各自が罪人であるということになってしまいます。しかし今は，わたしたちはアダムの過失によって罪人であると明確にいっているのですから，現実の過失のほかに，人間の本性には何かその他の罪があることが証言されていることになります。そして，その罪はただの帰責あるいは告発であると理解されないように，言葉の重みが考察されなければなりません。すべての者が罪を犯した。つまり，すべての者に悪が伝播した。それが罪である，と。

同じく。罪が支配した。死が支配した。つまり，人間は神の怒りによって打ちのめされ，神聖な光のない状態にあり，恐ろしい狂乱と永遠の破滅へと急いでいるのです。ローマの信徒への手紙，3章でいわれているように。「人は皆，罪を犯して神の栄光を受けられなくなっています」[11]。つまり，神が栄光であると判断する，その栄光，およびそれによって〔人間を〕蘇らせる栄光のことです。

しかし，ローマの信徒への手紙7章と8章からは，させら明瞭に，原罪とはただの帰責あるいは，それによってわたしたちが死へと繋がれている隷属なのではなく，むしろ人間の本性そのものに伝達された悪であることを，わたしたちは学びます。7章。「わたしの五体にはもう一つの法則があって心の法則と戦い」[12]。というのも，五体の法則のことを彼は，わたしたちの内にあって神の律法と戦う何かであると呼んでいるからです。

それは，つまり無力であり，堕落した傾向のことです。

そして，8 章。「肉の思いに従う者は，神に敵対しており，神の律法に従っていないからです。従いえないのです」[13]。これが人類に関する悲惨で残酷な記述です。というのも，言葉によって現実の悪だけについていわれているのではなく，本性そのものに受け継がれた悪についてかたられていることが，明らかに示されているからです。それを神に敵対する敵意（inimicitia）と呼んでいるのです。人間の本性が神に敵対していることよりも，さらに残酷なことがいわれています。つまり，絶えず暗闇を自身とともにもって回ること，そして神についての疑い，神かを遠ざける疑念，多種多様な強情〔命令不服従〕。こうした密やかな悪を世俗的で無頓着な者は理解しませんが，教会は悲嘆のなかである程度それを認識するのです。

エフェソの信徒への手紙 2 章。「ほかの人々と同じように，生まれながら神の怒りを受けるべき者でした」[14]。ヘブライ語のフレーズで，怒りの子とは，つまり，罪人であり断罪されているということです。ゆえに，アブラハムに続く者とその他の人間は，ただ現実の過失のみによって断罪されているのではなく，むしろ悪の本性によって断罪されている，とパウロは断言するのです。この悪の本性は，わたしたちとともに繁殖すること自体からのものである，とわたしたちは主張し，実例を引き出すことも必要ないほどです。そして，この悪の本性がどのようなものであるかは，7 章と 8 章で挙げられた文章が明らかにしています。

ヨハネによる福音書 3 章。「だれでも水と霊とによって生まれなければ，神の国に入ることはできない」[15]。再生が必要となれば，古い本性は罪であると明らかにされなければならず，それは汚れたものなのです。

預言者の言葉が付け加えられます。詩編 51 編。「わたしは咎のうちに産み落とされ，母がわたしを身ごもったときも，わたしは罪のうちにあったのです」[16]。もちろん，彼は母の罪を嘆き悲しんでいるのではなく，自身のそれを嘆いているのです。ゆえに，わたしたちは形作られるるとすぐに，わたしの塊のなかで，そしてまたわたし自身のなかで罪が生じると考えなければなりません。つまり，わたしたちは罪人であるだけではなく，自身とともに生れついて神からの離反と堕落した傾向〔罪のなかに〕にあるのです。ゆえに，人間のなかには罪があって，それは生れつきわたしたちとともに運ばれてくる，と証言されているのです。

創世記 8 章。「人が心に思うことは，幼いときから悪いのだ」[17]。これは，罪が習慣によっ

て運び込まれているだけではなく，心それ自体に，それが子どものときに生まれたときから付着した堕落である，と主張しています。というのも，ヘブライ語の一節においては，言葉はさらに明瞭だからです。人間の心の活動は，何か形作られたもの（πλάσμα）あるいは制作されたものであれ，悪なのです。つまり，心の塊そのものが壊れており，それどころか心のなかにある，確かにすべての情動，あるいは衝動，あるいは激情（ὁρμαί）は悪いものであり，つまり，神から離反しているのです。

このように，詩編は若者の罪を，わたしたちが子どもに生まれつき運び込む，かのすべての塊であると呼び[18]，それは精神における暗闇であり，意志における神からの離反であり，そして心の強情さなのです。

エレミヤ書17章。「人の心は何にもまして，とらえ難く病んでいる。誰がそれを知りえようか」[19]。つまり，神からの離反であり，たくさんの悲しみである。それは，人間の精神が神を蔑ろにし，神から逃げることから生じます。それがどれほどの悪であるか，だれもこのことを十分には理解していません。

こうした言説は，預言者と使徒のいうことが一致していることを明らかに示しています。しかし，簡潔さのようなものが人間の耳を通り過ぎてしまい，とりわけわたしたちのこのような暗闇と無頓着のなかにあるときには，わたしたちの悲惨がどれほど大きなものであるかを，わたしたちは見ないのです。鈍感な人間，快楽に酔いしれる者，あるいは栄光によって高められた者は，わずかしか神の怒りに気遣いしません。そして，自らが自らに甘え，この悪を小さくしてしまいます。神についての疑念をもち，神を蔑ろにし，自らの知恵と力に信頼し，傲慢で，見えを張り，他の欲望によって燃え盛っているのです。したがって，こうした短い言説は，それが罪と人間の惨状（calamitas）の原因についてのあらゆる教えを含んでいるにもかかわらず，魂を少ししか動かさないのです。というのも，昔の教えの習慣は，そうした短い言説によって，あたかも格言のように，すぐれた教えの成分を封じ込めることになっていましたから。それを教会は福音に仕えることで解明し説明しなければならないのです。その結果，このなかに含まれていることがらの大きさを，ある程度明らかにすることにるのです。短く，こういわれているように。「お前と女，お前の子孫と女の子孫の間に，わたしは敵意を置く」[20]。しかし，教会は説明するなかで，どれほどのことがらがそこに含まれているか，ある程度見て取るのです。このように，この部分に関して，罪と人間の悲惨の原因について，たくさんの簡潔な格言（γνώμαι）が伝えられています。そこにはもっとも教養ある形ですべてが

包含されていて，その言葉のなかでは，語句の正確な意味と重みが熱心に熟考されるのです。

どれほどエレミヤとパウロのいうことがぴったりと一致しているか，考えるように望みます。「なぜなら，肉の思いに従う者は，神に敵対しており，神の律法に従っていないからです。従いえないのです」[21]。意味は明白かつ明快です。それは，人間のなかには，この死すべき生においては，神を蔑ろにし，神から遠ざかり，神に対する怒りのようなものがあるし，またそこに止まっているということを断言しています。そして，反対に神が不可とするがゆえに，さらにこの言葉が付加されるのです。この無力な本性は，とパウロはいいますが，これは律法に従わされることは不可能なのです。決して律法を満たすことはなく，人間は，常に疑いや，誤った安心や，不信や，そしてさまざまな情欲の炎によって衰弱しているのです。しかし，人間のなかには神に敵対する敵意があるといわれる以上に，どのような悲しいことがあるでしょうか。だが，このことをわが主イエス・キリストは，信じる者のなかに埋め込んだのです。それは，主の位置が示されるためです。パウロがいうことの大きさは，言葉によって解明されえません。しかし，思考はこれと詳しく関わり，わたしたちのなかにそれを凝視し，わたしたちの汚れを認識し，嘆き悲しみます。そして，仲介者についての福音を糞うのです。

さて，エレミヤの言葉と比べてみましょう。「人の心は何にもまして，とらえ難く病んでいる」[22]。まず逆向きの邪悪（perversum）についていわれていて，それはつまり，神からの離反です。これは，心は神と敵対関係にあるというパウロと，全く一致しています。というのも，神との離反にあって心は神の光によって支配されていません。それは，疑いによって苦しめられ，怒りと憐れみを認識することもなく，神への恐れも，信頼も，愛もなく，自身を愛氏，自分たちの知恵が愛され，これに信頼し，神についての見解を捏造し，不安定な衝動をもって，神の律法から逸脱し，野心と，復讐への欲望や他の情火をもつのです。次いで，こういわれるとき，無力に対する罰が記されます。惨めで，あるいは悲しみに満ち溢れて，と。心は光を剥奪されて，神の慰めは悲しみと，絶望と，永遠の悲嘆によって覆い隠されています。こうした罰のなかにはたくさんの恐ろしい罪が包含されています。そして，それほど悪は大きなものなので，わたしたち，あるいは他の被造物によって，その巨大さは十分に理解されないでいるのです。

いわれていることの意味は同じです。「恐怖に襲われて，わたしは言いました」[23]。つまり，わたしの動揺あるいは恐怖のなかで，「すべての人間は嘘つきである」ということ。

つまり，自分の汚さと神の怒りを認識して怯えているとき，すべての人間が嘘つきである，とわたしは再認識したのです。つまり，彼らは神について正しく考えることもなく，神について疑い，その怒りを十分に恐れることも，その憐れみに十分信頼することもない，ということをです。

わたしは証言を列挙し，短い説明に触れました。それは，読者が言葉が端的であるがゆえに欺かれたりせず，ペラギウス派や他の多くの軽薄な霊に対抗して，単純でそのままの意味に止まるよう，注意を促すためです。ペラギウス派は，名をあげることさえなく，原罪のすべての教えを否定します。オッカムやその他多くの最近の人々は，原罪という名前は保持するものの，その内実は縮小しています。彼らは，こうした悪が神の律法に逆らうもの，精神における暗闇，意志と心における頑なさ，つまり我欲〔強い欲望〕(concupiscentia) と呼ばれているものであることを否定するのです。しかし，さらに後に述べるように，これはパウロによるローマの信徒への手紙 7 章および 8 章の証言によって，明らかに反駁されます。彼らはこの悪がただ原罪による罰であると呼びます。最初の堕落によるのと同時の罰および生まれつき個人の内にある罪というように。したがって，すべての意味内容をより明白にするために，その原因と結果について述べることにしましょう。

最初の堕落が生じた原因は，悪魔（Diabolus）とアダムとエヴァの意志（voluntas Adae et Evae）にあります。彼らの意志は悪魔と同調し，神の命令から，自分自身の自由によって離反したのです。

ところで，作用因（efficientes causae）が語られているのですが，それは何かに値するものです。ちょうどアダムとエヴァが作用因であり，それは自らとその子孫にとって罪に値し，これら自身の無力あるいは邪悪にも値します。これには堕落が続き，神の光は追い払われました。なぜなら，最初の両親が罪を犯した後，そうした確かな神の知は失われてしまったからです。それは精神に植え付けられていて，まっすぐな意志であり，かつ神の律法との心の一致でした。そして，堕落後は自身そうしたものとなり，そうした子孫を残すようになったのです。

原罪はどこにあるのでしょうか。それは魂と知覚する能力およびそうした機関のなかにあります。というのも，精神には暗闇があり，意志には神からの離反があり，わたしたちの愛は無秩序で変わりやすく，腐敗した傾向と心には精神による正しい判断に反抗する頑なさがあるからです。このような病の場所で，いわば，あるいはその主体を示すことで，それをそのものにおける質量（materia in qua）と呼ぶのですが，そこで悪はふ

さわしく考察されるのです。

規準となる判断について，教養ある者にとっては簡単です。とはいえ，無学の者にとっては，こうした問題について，さまざまに混乱させられてしまいます。しかし，わたしは教会で言葉に関する戦争（λογομαχία）をしようとは望んでいません。しかし，明瞭に，詭弁なしに，かつ曖昧なところなく，真実の思想を語りたいのです。正しく教育された者は，一般的に罪の形式が罰に値し，あるいはその罪人である個人の断罪に値することを知っています。しかし，何かの悪とのこの関わりは，不意に降りかかってくるものです。ゆえに，悪との関係の最近の基礎が探究されなければなりません。いうところの，もっとも近い質量です。ところで，こうした罪悪の基礎は，わたしたちとともに生れついた人間のなかの悪徳それ自体であり，それは無力とか腐敗した傾向とか我欲とかいわれているものです。というのも，こうした名称はすべて同じ悪のことを示しているか，あるいはむしろ悪の最大の混合物についていわれているからです。というのも，我欲は本性のなかにある強い欲望について理解されるべきではなく，むしろあらゆる欲望の無秩序（ἀταξία）について理解されるべきだからです。こうした悪徳のなかにはそれ自身のある種の形式があることを，弁証家は知っています。悪徳に固有な何かであり，すなわち正直さの衰弱であり，神の律法からそれるもの，あるいは無秩序です。

神についての無知，疑い，神への恐れのないこと，愛のないことは，無力〔光の喪失・反抗〕(defectus) であると宣言されています。無力とは，わたしたちが自分自身を愛すること〔自己愛〕における無秩序であり，それはすなわち混乱した秩序であり，そうしてサウルは神よりもむしろ自分自身を愛したのです。これと同じように，他の腐敗した傾向についても判断されます。こうしたすべての欲望の無秩序を，著述家たちは我欲 (concupiscentia) と呼んだのでした。

後に十分述べるように，この無秩序と，神によって作られた欲求そのものとは，注意深く区別されなければなりません。したがって，原罪の規準 (formale peccati originis) とは何かが問われるとき，それは罪悪であると，と正しく答えられることになります。次いで，この罪悪と原罪との関係の基礎が，まさに探究されなければなりません。それは，すでに述べたように，わたしたちとともに生れついている，まさに悪徳であり，それは神の律法に逆らう悪です。それは悪の最大の混乱であり，ちょうどもしだれかが，多くの死が同時にあるというように，こうした混乱の規準〔原理〕が無力〔光の喪失〕にあることは，容易に理解されるのです。さらに，罪が赦されない場合には，罪悪がさらに

加わることになります。しかし，赦された場合でも，この世の生においては，それにもかかわらず今なお，そうした混乱の大部分が残存しているのであり，したがって無力も残ることになり，それが混乱の原理となっているのです。

このことは明瞭であり，不明瞭なものを何も含んではいません。無教養な修道士たちは罪悪を無視し，罪の規準が無力にあるといい，これは再生において取り払われ，質量だけが残っているというのです。これは神によって作られた欲望そのものであると彼らは理解し，それは善いものである，と。しかし，彼らは何がいわれているのか，理解していません。というのも，病が残っているとき，すなわち疑いや，軽蔑や，頑なさが残存している場合，無力が止まっていることは容易に理解されるからです。なぜなら，病というその名称は，これは残ったままであり，それは無力〔光の喪失〕を指しているのです。

聖霊は人間の自然の本性を癒し始めていますが，しかし，突然にすべての病が取り除かれるわけではありません。ちょうどルカによる福音書 10 章で，サマリア人が傷ついた人をすぐに治療したのではなく，はじめは傷にぶどう酒を注いで血を洗い流し，次にバルサムを染み込ませて痛みを和らげ，傷口がふさがれ始めて，それから包帯された傷の病人をロバに乗せ，続いて宿屋で治療するように命じたように[24]。同じように，キリストはわたしたちにその身体を与えました。わたしたちの罪による罰を負うためです。それから，わたしたちの傷に福音を注ぎ，次いでそれを縫い合わせ，見えなくしてからわたしたちの罪を赦しました。しかし，それにもかかわらずキリストは，今なお教会において病が，十字架と祈りによる不断の訓練によって癒されることを望んでいます。こうした比喩は，原罪の赦しにおいて咎は取り除かれたことを明示しますが，しかし，すぐに傷が治療されたわけではないことも明示しています。ところで，ちょうど傷の規準とは部分が引き裂かれることであるように，それは繋がれなければなりません。同じように，こうした精神，意志，そして心の歪みのなかには，ある種の分裂〔引き裂き〕があるのであり，いうならば，これは本当の悲惨であり苛酷です。その規準を弁証家は無力〔喪失〕（defectus）あるいは欠如（privatio）あるいは欠損（στερήσεις），すなわち無秩序（ἀταξίας），神の律法からの離反と十分に理解しています。

この場所で目的因について語られる場合には，罰が調べられなければなりません。そして，その作用が。原罪による罰とは身体の死であり，他の巨大な災難です。これは，人間の無知とあらゆる力の弱さから生じるもので，神の怒りと永遠の断罪に値するものです。こうパウロがいうように。「生まれながらに神の怒りを受けるべき者」[25]。

同じく，ここには悪魔による暴政があります。これは虚弱な性質のものを恐ろしい仕方で駆り立て，ある悪から他の悪へと突き落とします。ちょうどオディプスの無知が父親の殺害に繋がったように，その後の無知が母親を妻としてめとることに繋がったのです。ここに生まれた息子は王国について抗争し，互いが傷で殺されることになりました。父は目をえぐり取られて街を追い出され，そのあと大地の割れ目へと呑み込まれたのでした。このように嫌なことが，悪魔の横暴に対して防御されない場合には，人間に起こるのです。はっきりとしたぞっとするような悪魔のかみつきを感じない人間はいません。そこで次の聖句が学ばれなければなりません。「彼〔敵意のヘビ〕はお前の頭を砕き，お前は彼のかかとを砕く」(26)。しかし，再度ヘビの頭はわたしたちの主イエス・キリストによって粉砕されることを学びましょう。

最初の堕罪による罰はさまざまな人間的無知であり，こうした強い欲望による頑なさですが，これは我欲と呼ばれています。しかし，これは最初の堕罪の罰であると同時に，生まれた者のなかにある罪そのものです。つまり，ある種の罪悪〔咎〕であり，神による断罪に値するものです。だれ一人として修道士のなかで，火口と呼ばれている，この邪悪な傾向が，唯一の罰であると正しくいう者はいませんでした。このように〔罪の〕原因と作用とを列挙することは，あいまいなところなしに熱心な者をして，原罪に関する教会の教えを理解するのを助けてくれるのです。

ここで，ある人々が次のようにいうことについて，読者には注意が喚起されなければなりません。もし意志的でない場合には罪はない，と。こうしたことは，市民的な過失については伝えられてきています。というのも，法廷による判断では意志的な過失だけが罰せられるからで，偶然による殺人は当局によって罰せられないのです。しかし，こうしたことを罪に関する教会の教えや神による判断に転用してはなりません。

アウグスティヌスは巧妙に，原罪は意志的なものであるといいました。なぜなら，それをわたしたちは楽しんでいるからです。しかし，こうした賢明な解釈は，あの当局による判断とは遠くかけ離れています。時ならぬ市民社会的なものと福音とを混同しないことは，より賢明であるといえます。したがって，そこでいわれていることは方定的な判断について述べられていると答えることで十分なのです。

こうしたことも強くいわれています。自然本性は善である。これは，神のわざによる〔人間を除いた〕残りのものまでは真実です。しかし，人間の自然の本性はひどく損なわれていて，しかも汚れています。ちょうどルカによる福音書 10 章で傷ついた者のことが

絵のように描かれているように[27]。わたしたちのなかの無傷の本性という贈り物は剥ぎ取られてしまっています。つまり，神についての確たる知，知恵，正しさ，そしてこれに加えて残りの自然の本性もまた傷つけられてしまっています。すなわち，邪悪な我欲，死，そして魂と身体によるさまざまな悪というように。

しかし，人間のなかに残っている神のわざと，それ自体で堕落しているものとは，区別されます。ちょうど数に関する知が善きものであるように。というのも，それは神によって人間の内に植え付けられているからです。このように，すべての真の知については，その秩序から理解されなければなりません。したがって，法に関する自然の知は，善いものということになります。確かに，アダムの堕罪以後これはより曖昧になり始め，疑いによってそれへの賛同は妨げられてはいるにせよ，それにもかかわらず，その光が残存している限りでは，それは善いものであり神のわざなのです。したがって，真にそこから作り上げられた学芸や法は，善いものなのです。とはいえ，そうこうしている内にも数多くの疑念が続いて生じてくるものです。神はわたしたちのことを気遣っているのかどうか，罰するのかどうか，わたしたちのいうことを聞いているのかどうか，助けようと望んでいるのかどうか，わたしたちを受け容れようと望んでいるのかどうか，わたしたちに永遠の栄光を与えようと望んでいるのかどうか等々というように。こうした疑念はそれそのものが悪徳です。というのも，これは神の律法と争う悪だからです。

このように，わたしたちの情念（affectus）は二重になっています。一方では神の律法によって，子どもや，配偶者や，良心を愛するように命じられています。他方では神の律法によって，神を軽蔑することや，神に敵対して不平をいうことや，羨望，他人の配偶者を愛することなどが禁じられています。

ところで，たとえこうした本性の腐敗のなかで，依然として神の律法から命じられる情念が損なわれていて，しかも偶然によって悪徳となるにしても，というのもこの情念は神への愛によって支配されていないので，しばしば子どものために人間は神に対して罪を犯してしまうのですが，それにもかかわらず，愛情（φιλοστοργία）それ自体は神によって命じられていて，再生した者のなかに止まり，そこではより純粋なものにならなければなりません。アブラハムはイシュマエルとイサクを激しく愛しましたが，それにもかかわらず，神からの命令を先んじて置きました。

したがって，人間からすべての情念を取り去るとか，あるいは同じようにすべての情念が断罪されているなどと考えてはなりません。ちょうど狂乱した再洗礼派がストア派

の不動〔アパテイア（ἀπάθειαν)〕を強く主張するように。それどころか，情動なしの，欲望なとの，何らかの情念なしの生など，決してありえないのです。神の律法は情念について，こう命じています。「あなたは心を尽くし，魂を尽くし，力を尽くして，あなたの神，主を愛しなさい」(28) など。「自分自身を愛するように隣人を愛しなさい」(29)。そして，ローマの信徒への手紙 1 章では，残酷な犯罪のなかに無情〔自然な情念に欠けていること（ἄστοργος)〕があげられています。

したがって，自然のなかには損なわれていない情念があったのです。しかし，それは秩序づけられて純化されなければなりません。神，両親，子ども，配偶者，兄弟，そして他の人間を愛すること。神を知ることにおける喜び，その被造物を用いるなかでの神の秩序，悪魔に対する憎しみ。そして，永遠の生においては，神を見ることのなかにと巨大な幸せがあり，神とすべての天上的なものへの愛があることでしょう。このように，キリストのなかには真正な情念がありましたが，それは秩序づけられて純化されたものでした。神への愛，母への，弟子たちへの，友への愛，喜び，悲しみ，怒り。マルコによる福音書 3 章でいわれているように。「イエスは怒って人々を見まわし」(30)。そして，憐れみについて明瞭にキリストの腹の中の情動があるといわれています。そして，巨大な悲しみについてマタイによる福音書 26 章では，こういわれています。「わたしは死ぬばかりに悲しい」(31)。ゆえに，情念は神によって人間の自然の本性のなかに基礎づけられてあると認識されなければなりません。それを神はそれ自身が自らの像であるとともに自身の意志の印であることを望んでいるのです。神は真にわたしたちを愛しています。人間が自然の本性によって子どもを愛するように。真の憐れみによってわたしたちの神は刺激されます。わたしたちが永遠の悲惨のなかで堕落するのを見るとき。それを神は自身で理解されています。同じように，わたしたちは子どもの不幸に対する本性的な憐れみよって動かされますが，キリストが次のようにいう通りなのです。「神は，その独り子をお与えになったほどに，世を愛された」(32)。そして，ヨハネはいいます。「神は愛です」(33)。つまり，神はわたしたちに対する真の愛で満たされており，わたしたちの滅亡を望んではいないのです。そして，パウロはテトスへの手紙 3 章で，こう述べます。「わたしたちの救い主である神の慈しみと，人間に対する愛とが現れたときに」(34)。このように神は愛という情念（στοργάς）をわたしたちに刻印し，自身の意志についての忠告者となることを望んだのです。

それゆえに，情念は注意深く考察され，正しく制御されなければなりません。という

のも，今や堕罪後，この情念はでたらめにうろつき回り，しかも汚染されているからです。これは神にとって非常に嘆かわしいことです。というのも，それはわたしたちに神の意志について注意を促すために与えられているものだからです。しかし，それにもかかわらず，禁止されている情念から愛（στοργαί）は区別されなければなりません。神への軽蔑，神に反する不平，悪意，悪事における喜びから。ちょうど，ヘロディアスやフルヴィアなどが復讐の際に喜んだように。そして，他にも数え上げることができないほどの激情から。とくに神の律法によって禁止されている情念は，それ自体が邪悪であり抑えられるべきものであることが知られなければなりません。

慣例的にいわれているこのこと，つまり自然は善である，ということに対して，わたしはこう答えます。神によって作られたものと，作られていない堕落とは区別されるように，と。アキレスにおける英雄的な怒りは善いものです。というのも，それは真に神のわざだからです。しかし，神の認識によって支配されていないので，損なわれたものにされてしまいます。さらに，自身への信頼によってもつれたものとなり，神への祈りと信頼によって前方を照らすことは決してありません。こうした無力は軽い罪ではありません。それゆえに，善きものでさえ損なわれて跳ね返され，犯罪人となってしまうのです。

それに対して，ダビデののなかにある同じような怒りは，より純粋なものです。そのなかに神の認識，恐れ，祈り，信頼がさらに加わっているからです。このように，再生した者のなかには愛（στοργάς）が止まっていることを，わたしたちは知ります。しかし，それはより正しく制御され秩序の内に復元されています。そして，その範囲内でより純粋なものとなっています。慣例的な問いが語られて残ります。つまり，洗礼後，子どものなかには罪が存在するのか，あるいは我欲は罪であるのかどうか，そう正しくいえるのかということです。同じく，再生した成人に罪があると正しくいえるのかどうか。わたしはこう答えます。再生した成人について，罪は残存している，とすべての人々は認め強いられる，と。それゆえに，ヨハネはいいました。「自分に罪がないと言うなら，自らを欺いており，真理はわたしたちの内にありません」[35]。ゆえに，再生した者のなかにも情欲の火口（flammas cupiditatum）が数多くある，とわたしたちは告白します。それゆえに，それを罪といわれます。というのも，突然の出来事が意志と一致して人を掴んでしまうからです。こうしたことを払い落とすのは，しばしば困難です。しかし，たとえもしこうしたことを反対者たちが告白するにしても，それにもかかわらず，彼らはこうした悪そのものを小さくし，自分たちは現実の罪について語るだけである，と公言

します。彼らは自身の本性が死すべきものであることを否定します。こうした行動の根は，すなわち，生まれたばかりの病は，再生した者のなかにも残存しています。つまり，邪悪な傾向ですが，一言でいえば，こうしたものが罪ではなく，神の律法と争う悪でも決してない，と彼らはいうのです。

しかし，こうした悪を蔑ろにすることが，いかに無謀なことか考えてみてください。すなわち，神についての疑い，神の怒りを無視して安全でいること，神から逃走しようという疑念，そしてその他の多くの疫病〔死をもたらすもの〕。これは，たとえもし常に注目をひくものではないにしても，それにもかかわらず，そこに存在し，しばしば不意に現れるのです。ちょうどカトーが災難のなかで暗闇へとまっすぐに沈んでしまい，摂理が存在することを否定したように。サウルは神に対して，それほどまでに厳しく罰せられることを怒りました。こうした罪は決して覆い隠されてはならず，はっきりと認識されなければなりません。その結果，わたしたちはこれに対抗し，これらに反して援助を冀うことを学ぶのです。

したがって，わたしたちはこう答えます。洗礼において，罪悪〔咎〕あるいは帰責に関しての罪は取り除かれます。しかし，病それ自体は止まります。これは神の律法と争う悪であり，永遠の死に値するものであり，決して免除されることはありません。こういわれているように。「いかに幸いなことでしょう。背きを赦され，罪を覆っていただいた者は」(36)。罪という名称についてわたしたちは論争しているのではありません。その内容に意見の相違があるのです。敵対者たちは，再生した者に残るこの病が，神の律法と争う悪ではない，と強く主張します。この誤りは非難されなければなりません。しかし，パウロの証言は明瞭です。ローマの信徒への手紙 7 章と 8 章でパウロは明快に述べています。「わたしの五体にはもう一つの法則があって心の法則と戦い，わたしを，五体の内にある罪の法則のとりこにしているのが分かります」(37)。この証言から，どのようなペテンも逃れることはできません。

しかし，敵対者たちは数多くの誤った仮説を立てます。第一に，精神の暗闇および意志における悪徳については，何も語りません。第二に，我欲をただ感覚に関するものとして理解し，それは自然の欲望であると理解するのです。それは欲望の無秩序（ἀταξίαν）であると同時に，精神の暗闇と意志のなかの悪を含んでいると理解しなければならないにもかかわらず。第三に，こうした誤った仮説の上に，さらに神の律法は現実の罪だけを断罪するということを付加します。こうした見解は，わたしたちの〔この世での市民的な〕規律

についてだけ語られる哲学へと，神の律法を変容してしまいます。こうしたくだらない妄想は，恩恵についての教えを曖昧なものにしてしまいます。というのも，人間は律法を実現することで正しい〔義である〕と妄想し，信仰に関する教えの光を失ってしまうからです。

しかし，預言者および使徒によるすべての教えは，人間が神の律法を満たすことはなく，すべての人々のなかに罪が止まっていると叫んでいます。そして，仲介者〔キリスト〕がこのことのゆえにわたしたちを受け容れると述べ，キリストへの信頼によって正しい者〔義人〕と宣告される，と彼らは明示しているのです。

しかし，こうした意見の不一致は，偽善者を判断することでは解消されません。常に偽善者たちはこの問題に関して真の教会とは一致してきませんでしたし，これからも一致しません。というのも，人間の理性は聖なる光なしに，こうした内的な罪がいかにほどの悪であるか，見分けられないからです。たとえもし，生の大きな混乱や，とてつもない暗闇から，何にしてもそれを見積もらざるをえなかったにせよ。

現実の罪

根源悪（originale malum）とは，すでに述べたように，精神における暗闇であり，神からの意志の離反であり，神の律法に逆らう心の強情さでした。こうした悪は行為とは呼ばれませんが，しかし，ここから内的にも外的にも現実の罪が生じてくるのです。精神においては絶え間ない疑い，冒瀆，意志においては安心と無視，神への疑念，自己賞賛，神の命令よりも自分たちの生活と意志とを優先すること，そしてとてつもない混乱と悪徳に満ちた情念という巨大な塊。わたしたちは根源悪が無為なもの〔何も働いていないもの〕とは思い描きません。というのも，たとえもしある少数の人々が立派な規律によって制御されるにしても，それにもかかわらず魂には大きな疑いや，神から外れた数多くの情動や，神の律法に逆らうさまざまな掻き乱しが，明らかにされなければならないからです。エレミヤがいうように。「人の心は何にもまして，とらえ難く病んでいる。誰がそれを知りえようか」[38]。

それゆえに，常に根源悪とともに現実の罪があることになります。これは再生していない者においてすべて死に至るものです。そして，全人格はその果実とともに非難されなければなりません。ヨハネがいうように。「御子に従わない者は，命にあずかることがないばかりか，神の怒りがその上にとどまる」[39]。したがって，たとえもしアリスティ

デス，ファビウス，ポンポニウス，アッティクスその他に多大な徳が備わっているにせよ，それにもかかわらず，わたしたちは彼らのなかに根源悪が止まっていて，心は疑いと数多くの悪徳な情念で一杯で，キリストの認識はなく，神への真の祈りは決してなかったことを知るのです。

次に，わたしたちは非常に多くの最高の男たちのことを考えてみましょう。彼らのなかには素晴らしい徳がありましたが，それにもかかわらず，明らかな恥辱によって汚されています。このことからも，彼らが悪魔の力のなかに捉えられていることが理解されます。その結果，ヘラクレス，テミストクレス，パウサニウス，アレクサンダー，その他多くの人々の生き方のなかに，何というほどの不道徳があったことか。はじめは極めて規律正しかったのに。こうした実例はわたしたちに，キリストの認識を小さくしてはならないことに注意を促しています。ちょうど異教徒を天にもち上げる多くの人々がするように。それどころか，跳ね返された者たちがいることを見て，そしてさまざまな仕方でひどく堕落した者たちがいるのを見て，より多く神の怒りを恐れるようにしましょう。彼らのなかには多くの素晴らしい徳がはじめはあったにもかかわらず。神の子を蔑ろにすることのないように，救い主である神の子なしに人間があると妄想することのないように，神の子の血を踏みつけることのないようにしましょう。こうしたことは再生していない者にはじめにいってあります。この者たちのなかにあるすべての現実の罪は死に至るものであり，すなわち根源的なものなのです。

しかし，回復された者について語られる場合，続いて赦されるものと死に至るもの，さらに赦される罪〔小罪〕は根源悪それ自体と呼ばれ，現実の罪は神の律法とより内的に争うもので，それには再生した者であるにもかかわらず抵抗するものであり，さらに無知や無視という多くの罪とも抵抗しています。〔ロンバルドゥスの〕命題が神の律法に反するのではない，神の律法のそばを通るようなある種の小罪があるとでまかしをいうように，わたしたちはこの悪を縮小しはしません。この誤りは非難されなければなりません。というのも，些細なと呼ばれるこの罪〔小罪〕は，神の律法に逆らう生来的な悪であり，その本性からして死に至るものだからです。つまり，永遠の怒りによって人間が断罪されているがゆえに，もし神の子によって回復されなければ赦されないものなのです。しかし，再生した者のなかにこの世の生で止まり続ける罪と，恩恵，聖霊，そして信仰が失われたがゆえにある罪とは，区別されなければなりません。したがって，再生した後に陥るなかでの，神の律法に逆らう内的あるいは外的行為は現実的に死に至るものであり，良心に反す

ることになります。そうした行為は永遠の怒りにより罪悪とされます。というのも，良心に反して堕落するような者に，聖霊は注がれることはないと思われるからです。誤りは明らかにされ非難されなければなりません。罪を判定することについて，わたしたちは選びのことを吟味することなく，神の意志を示すような，わたしたちに伝えられている神の言葉に注目しましょう。そして，神の判断を認識しながら，実例と言葉のなかにある計画を恐れるようにしましょう。愚かな安心や盲目を確立しないようにしましょう。

アダムとエヴァは選ばれていました。それにもかかわらず，堕落のなかでまさに聖霊を失ってしまいました。神に離反し，永遠の怒りに値するものとなってしまったのです。パウロがいうように。「一人の罪によってすべての人に有罪の判決が下された」(40)。

そして申命記９章。「アロンに対しても，主は激しく怒って滅ぼそうそされたが，わたしはそのとき，アロンのためにも祈った」(41)。神が真に怒っているというときの聖霊のもっとも悲しい言葉から，わたしたちはだれも逃れられません。神は岩のように冷淡で禁欲的だと勝手に想像しないようにしましょう。というのも，たとえもし一方で神は怒っており，他方で人間がいるにしても，それにもかかわらず，アロンへの怒りは存在し，アロンはそのとき恩恵のなかにはおらず，永遠の罰という罪悪にあったとわたしたちは考えます。わたしたちはアロンの堕落で身震いすべきです。彼は恐怖から狂気へと突き進み，エジプトの礼拝を採用しました。こうした実例によって警告されていることは，わたしたちは安心してはならないということで，選ばれた者も再生した者も悲惨な仕方で堕落しうることを認識するのです。堕落した者は神の怒りを知らなければならず，再び神のほうへと向きを変えられなければなりません。神へと戻ることを，堕落の巨大さによって妨げてはなりません。というのも，恩恵は罪の上に溢れ出るのであり，この場所でいっておかなくてはなりません。そして，こうしたアロンの物語は，大きく恐るべき罪が許されるために，悔い改めがあるということを証言しています。このように，ダビデ，サロモン，マナセの堕落について考えられなければなりません。

そして，ヨハネは明確にこういいます。「子たちよ，だれにも惑わされないようにしなさい。義を行う者は，御子と同じように正しい人です。罪を犯す者は悪魔に属します」(42)。

そして，エフェソの信徒への手紙。「これらの行いのゆえに，神の怒りは不従順な者たちに下るのです」(43)。

したがって，選ばれた者と再生した者が恩恵を逃す可能性があるということは明言されなければなりません。さらに，この世の生において再生した者のすべてのなかに止まっ

ている罪を区別しなければならないということも。そして, 他の堕落から聖霊を追い払ってはなりません。それゆえに恩恵は失われてしまいます。

さらに，パウロはローマの信徒への手紙 8 章で，この区別を伝えています。「肉に従って生きるなら，あなたがたは死にます。しかし，霊によって体の仕業を絶つならば，あなたがたは生きます」(44)。この聖人のなかには，肉の行い，すなわち，多くの悪徳への傾向，疑い，安心，不信，誤った自信，邪悪な情念が存在することを，わたしははっきりと認めます。しかし，これらに対して聖霊によって戦うべきである，と彼はいいます。つまり，霊的な活動，神への祈り，畏れ，信仰，神を見つめる霊的な忍耐や貞潔によって。すると，再生した者は恩恵のなから止まります。たとえもし彼らのなかにそうした悪徳の情念が存在するにしても，それにもかかわらずそれらと戦い，信仰によってキリストゆえの罪の赦しを認識するならば。しかし，もしこれらと戦うことがないならば，死に至る者となると彼はいいます。

さらに，戦うことのない者がだれなのか，理解できるように彼は段階を設けました。すなわち，良心に反して違反しているということ，つまり，知りながら意志的にふけっているのか，あるいは依然として外的な行いにおいて，そうした悪徳の情動や情火に従っているのか。それゆえ, こうした区別について人間は入念に教えられなければなりません。良心に反する堕落を警戒し，堕落しても再び神のほうへと向け変えられるように。

さらに，ストア派の以下のような議論も嫌悪されなければなりません。それはすべての罪は同じであるというような議論を保持し，恐るべき堕落に陥ったときでさえ，選ばれた者は常に聖霊を保ち続けるといいます。ところで，わたしは言葉について争いを生じさせようとは思いませんが，それにもかかわらず，いつものように罪を死に至るものと名づけ，君臨し支配する罪が語られ，こうしたことに注意を促すことは，それに関心を寄せる熱心な者にとっては有益です。というのも，パウロがローマの信徒への手紙 6 章で「あなたがたの死すべき体を罪に支配させて，体の欲望に従うようなことがあってはなりません」(45) というとき，ここでいわれた，まさにこうした罪の区別そのものについて教えているのです。再生した者の内に罪が存在することをわたしは告白します。しかし，信仰とよき良心を保ち続ける限り，つまり，罪に従うことなくこれに抗う限り，それは君臨するものでも，支配するものでもないものなのです。しかし，もしこれが支配することになれば，永遠の破滅がもたらされ，言葉の強調は，罪の恐ろしさと力とを明らかにします。

罪悪が赦されない場合，罪が勢力をふるいます。それは神の怒りに火をつけ，人間を神

から引き離します。自らの弱さによって，そして悪魔によって駆り立てられて，人間は神から見捨てられます。その結果，ある悪から他の悪へと突進し，悪事と罰とを積み重ねます。ちょうどサウルが，聖霊が与えられ，もっとも素晴らしい徳と輝かしい勝利によって飾られていたとき，嫉妬心の最初の情火に屈してしまいました。それは初めの内は抵抗するのも容易でした。アロンがその兄弟に対する嫉妬に抵抗したように。したがって，サウルがそれにふけるようになると，罪が勢力をふるい始めました。つまり，彼は罪悪に止まり，神の怒りは掻き立てられ，聖霊は追い払われて乱され，神から見捨てられた精神はますます弱り，ますます情念に従うようになってしまいました。すると，悪魔は狂乱を強め，祭司職の殺害と多くの国家的災難が続きました。これは，ようやく軍隊が派遣されてサウルが死に，永遠の罰のなかで滅びるまで続きます。こうしたもっとも悲惨な情景を，わたしたちはしばしば熟考すべきです。罪に対する神の怒りの巨大さを理解するために。

すべての歴史はもっとも悲惨な実例で満ちています。それらを読んだり聞いたりするとき，精神のなかでこれらの実例がわたしたちに，勢力をふるう罪というものがどのようなものなのか，教えられるということが生じることになります。

再洗礼派の指導者は言いわけの宗教によって暴動を駆り立てています。神の霊感を偽って誇示し，情欲にふけり，配偶者を殺し，ついには捕えられて白熱した鉄で引き裂かれるのです。これらは勢力をふるう罪の実例です。

さらに，より古いいい方があるのが分かります。というのも，詩編 119 編にこういわれているからです。「わたしの足どりを確かなものにしてください。どのような悪もわたしを支配しませんように」(46)。この言葉は毎日の祈りのなかでわたしたちに繰り返しいわれるべきものであると同時に，これによって勢力をふるう罪がどれほど恐ろしいものであるか，理解されるべきです。わたしたちのなかで罪が勢力をふるうことのないように，わたしの足どりを確かなものにしてください。わたしを怒りの容器にしないように，カイン，サウル，ユダ，アハブ，オイディプス，アトレウス，テュエステース，ネロ，その他人類の疫病のように，跳ね返されることのないように。

さらに，支配（dominatio）という呼び方はモーセから取られたものだとわたしは思います。というのも，創世記 4 章にこういわれているからです。「もしお前が正しいのなら，顔を上げられるはずではないか。正しくないなら，罪は戸口で待ち伏せており，お前を求める。お前はそれを支配せねばならない」(47)。この法の主張は入念に考察されなければなりません。というのも，ここには三つの優れた条項に関する教えが含まれているからで

す。第一に，これは内的な正しさと供犠の区別を教えています。供犠は，もしそれがよいものなら喜ばれます。つまり，供犠は，もし精神が不敬虔なものであるなら，神に喜ばれることはないということです。第二に，これは来るべき裁きについて公言し，この世の安心について記しています。こういわれているように。罪は戸口で待ち伏せている。つまり，精神が神の怒りと罰の感覚によって打ちのめされない限り，知られることなく，恐れを吹き込むことみない，と。このように，ネロとカリギュラは何の不安もなく自らの狂乱に耽りました。そして，これは罰がもたらされるまで，一般大衆にはいつものことなのです。さらに，これはなぜ普遍的な判断が止まっているかを教える，普遍的な警告なのです。というのも，不敬虔な悪事がこの世の生において罰せられない場合，また別の生と別の裁きが残っていなければならないことになり，そこですべてが罰せられるということになってしまいますから。このように，この最初の警告において，続いて来るべき裁きについての教えが伝えられなければならないのです。第三に，始めたばかりの服従について命令されています。「罪はお前を求める。お前はそれを支配せねばならない」。

これまで神の裁きについて語られたので，こう尋ねられるでしょう。したがって，わたしたちの内に邪悪な情欲に火がつけられているとき，わたしは何をしたらよいのか，と。これには，まず律法が前に置かれ，悪徳の情念に対して戦うように命じている，と答えます。しかし，律法を知るだけでは十分ではありません。さらに，情念を制御するそうした熱心さが神に喜ばれるかどうか，どれほどそうした弱さのなかで悪魔が抑制されるか，本性による弱さに打ち勝つことができるのかどうかを知る必要があります。これは次の約束と比較して教えられます。「彼はお前の頭を砕き，お前は彼のかかとを砕く」(48)。このように父が律法を宣教するために，この約束を授けたことを疑う余地がありません。そして，強情な情念がどこに由来するかを子に教え，来るべき子孫のために回復が約束されていること，そしてこのゆえに神がわたしたちの弱さを助けようとし，悪魔を押しとどめようとしていることも。

たとえばヨハネはもっとも賢明にこの約束を解釈して，こう述べています。「悪魔の働きを滅ぼすためにこそ，神の子が現れたのです」(49)。つまり，わたしたちを罪から解放し助けるために。その結果，わたしたちが神に従えるようになり，さらにわたしたちを悪魔から守るために。それどころか，ついにはすっかり罪と死とを滅ぼして，正しさと永遠の生を回復させるために。それゆえ教父たちは，情念が抑制されるように律法だけを教えたのではなく，そのような弱さのなかにあってどのように服従が果たされうる

のか，どのようにして神に喜ばれるのか，教えたのです。そのすべては支配するという言葉のなかに表されています。というのも，仲介者の援助なしにはわたしたちは支配されえない，つまり，罪悪から解放され，悪魔とわたしたちの弱さに打ち勝つことはできない，ということなのです。

したがって，こうした教えに対して，福音のなかで罪の赦し，信仰，聖霊の助けについていわれている部分を付加しなければなりません。このように他の場所で新しい服従についての教えは豊富に語られています。すべてのことがらはこの創世記のここに集められていますので，この短い言説を目立たせるのです。罪の支配というこの言葉については，十分に注意を促しました。他の場所でも無知や無視に捕えられることが死に至る罪であることが豊富に語られています。来るべき解放者についての約束が初めから宣言されてすぐに，その記憶はすべての氏族を保護すべきです。その後これは氏族のあいだで，しばしば後世に伝えられなければなりません。次いで福音が多くの明瞭な証言によって地上のすべての場所にばらまかれました。そして，天からの声が鳴り響きました。「これに聞け」(50)。したがって，福音を知らないことでだれも容赦されないのです。それどころか，この無知の罪を聖霊はとりわけ非難しています。キリストがこういうように。「その方が来れば，罪について，義について，また，裁きについて，世の誤りを明らかにする。罪についてとは，彼らがわたしを信じないこと」(51) である，と。

注

(1) 『プルターク英雄伝 (9)』より「アレキサンドロス 52」(河野与一訳, 岩波文庫, 1956 年, 75 頁以下)。
(2) ヨハネによる福音書，16:8-11。
(3) ヨハネによる福音書，16:8。
(4) ヨハネによる福音書，16:10。
(5) ルカによる福音書，24:47。
(6) ガラテヤの信徒への手紙，3:10。
(7) ローマの信徒への手紙，1:18。
(8) ローマの信徒への手紙，7:13。
(9) エフェソの信徒への手紙，4:24。
(10) ローマの信徒への手紙，5:12。
(11) ローマの信徒への手紙，3:23。
(12) ローマの信徒への手紙，7:23。
(13) ローマの信徒への手紙，8:7。
(14) エフェソの信徒への手紙，2:3。

(15) ヨハネによる福音書，3:5。
(16) 詩編，51:7。
(17) 創世記，8:21。
(18) 詩編，25:7。
(19) エレミヤ書，17:9。
(20) 創世記，3:15。
(21) ローマの信徒への手紙，8:7。
(22) エレミヤ書，17:9。
(23) 詩編，31:23。
(24) ルカによる福音書，10:34 以下。
(25) エフェソの信徒への手紙，2:3。
(26) 創世記，3:15。
(27) ルカによる福音書，10:30ff.
(28) 申命記，6:5。
(29) レビ記，19:18。
(30) マルコによる福音書，3:5。
(31) マタイによる福音書，26:38。
(32) ヨハネによる福音書，3:16。
(33) ヨハネの手紙一，4:16。
(34) テトスへの手紙，3:4。
(35) ヨハネの手紙一，1:8。
(36) 詩編，32:1。
(37) ローマの信徒への手紙，7:23。
(38) エレミヤ書，17:9。
(39) ヨハネによる福音書，3:36。
(40) ローマの信徒への手紙，5:18。
(41) 申命記，9:20。
(42) ヨハネの手紙一，3:7f.
(43) エフェソの信徒への手紙，5:6。
(44) ローマの信徒への手紙，8:13。
(45) ローマの信徒への手紙，6:12。
(46) 詩編，119:133。
(47) 創世記，4:7。
(48) 創世記，3:15。
(49) ヨハネの手紙一，3:8。
(50) マルコによる福音書，9:7。
(51) ヨハネによる福音書，16:8-9。

平成 25 年度卒業論文

ブータンに「幸せ」を学ぶ異文化理解

関口　友基

はじめに

ブータンは人口約 72 万人，国土面積約 3 万 8000 平方キロメートルの小さな王国である。アジアの発展途上国の中でも経済的に貧しい国でありながら，2005 年の国勢調査で，国民の 97%が「あなたは今, 幸せですか」という問いに「非常に幸せ」あるいは「幸せ」と答えている。1 日 2 ドル以下の暮らしをしている国民は，全体の 23.2%に上るにもかかわらず [(1)]，このような結果が出ている背景には，国民総幸福量（GNH）の理念が国民に浸透していることが挙げられると考える。

国民総幸福量（GNH）は，経済発展のような「物質的な豊かさ」よりも，人生に充足感を持てる「精神的な豊かさ」を大事にすることであり，国内総生産（GDP）に代わる新たな指標となっている。そして，ブータンにみられる幸福観を捉えるには，以下の視点を押さえていく必要がある。

・チベット文化圏に根付いている「少欲知足」や自然を尊重する精神。
・伝統と文化を保護する態度。
・地域や家族の絆を大事にすること。

欲望を抑えるとともに，「心の充足」を大事とする「少欲知足」の精神が，ブータンの幸福観の根底にあると受け止めている。

「心の充足」には，一つに精神面の支えとなっているチベット仏教への篤い信仰心が挙げられる。森林を開発していくことは極力避け, 自然と「持ちつ持たれつ」の関係で暮らす姿には，この背景がある。

また，他国に影響されないよう国を挙げて自国の伝統と文化を守り，国民が国家のアイデンティティを強く意識することも大事である。結果としてブータンの独立を保ち，伝統と文化の保存につながり，国民に誇りや国の強みの自覚をもたらしている。

そして，家族が健康に過ごせることを何よりも望むとともに，「お互い様」といい，コミュニティ内で助け合っていくことが，ブータンの人々に所属意識を与え，自信や団結力を抱かせている。この「互助互恵」の社会が成り立っているのは，思いやりを持ち，他者と喜びを分かち合う「ディグラム・ナムジャの精神」によるものと，私は考える。

以上にみられる「心の充足」によって得られる満足感が，ブータンの「幸せ」を捉える上で欠かせない。現在の日本をはじめとする先進各国では, 国内総生産（GDP）ばかりにとらわれ，経済発展による「物質的な豊かさ」に比重を置いてしまう傾向にあると受け止めている。暮ら

しは豊かになるものの，大量生産・大量消費を繰り返す過程があり，身勝手で持続的なものではないことが分かる。今まで犠牲にしてきた自然，環境や資源を大事にし，「将来世代の幸せ」を考慮した「持続可能な開発」を目指していくことが，「幸せ」を実感できるカギとなると考える。

国民一人ひとりに「心の充足」をもたらし，国として「持続可能な開発」に取り組むとともに，「将来世代の幸せ」の実現を図るブータンの姿は，私たちが学ぶべき点である。そこで本論文では，「ブータンに「幸せ」を学ぶ異文化理解」をテーマに設定することにした。

論文構成は，第 1 章でチベット文化圏の教え，伝統と文化を尊重することやコミュニティの絆を大事にすることを押さえ，ブータン式幸福観を捉えるとともに，ブータンの国や人々の魅力に迫っている。

第 2 章では国民総幸福量（GNH）を，生活水準といった「経済」，教育，政治や文化などの「社会」，自然あるいは生活環境といった「環境」，そして精神面の充足や健康といった「心」の 4 つの要素で構成されているとした。ブータンでは，それぞれの要素の充足を実感できるとともに，「物質的豊かさ」と「精神的な豊かさ」のバランスを取ることのできる社会であるために，世界一「幸せの国」と言われるのだと，私は考えた。

以上のことを踏まえ，第 3 章では教育実践における学習指導案を提案している。ブータンの幸福観を理解するための視点を押さえることと，「幸せ」に対し再認識，新たな発見や価値の変容を図ることに重点を置いていく。また，ブータンの魅力や教えから，自己のこれからの生き方を見直していくようにする。そして，「将来世代の幸せ」を考えるにあたり，「持続可能な開発」の視点からどう判断・行動していくか，自分の考えを深めていく。

第 1 章　第 1 章　ブータンの魅力

第 1 節　ブータン王国について

ここでは自然環境，宗教，伝統・文化や政治といった面からブータンを捉え，どのような国なのかを押さえる。あわせて，ブータンが独自に開発した「国民総幸福量（GNH）」という指標について，ブータンが明らかにした定義をみていく。

(1) 国の概要

ブータンは人口 72 万 0679 人（2012 年時点），国土面積約 3 万 8394 平方キロメートル [2] の南アジアに位置する小さな国である。地方行政区分として全国 20 の県に分けられており（図 1），そのうち人口 5 万人を超える県は，首都ティンプー（Thimphu，図 1 ★印）を含め 4 県しかない [3]。ティンプーは，国勢調査が行われた 2005 年の時点で，人口 9 万 8676 人というブータン最大の人口を誇る都市であり，政治と経済の中心地としてブータンを支えている。

また，多民族国家としての側面も強く，国語はゾンカであるものの，古き伝統が残る民族・シャーチョップの住む東ブータンではシャーチョップカ，ネパール系ブータン人が住む南ブータンではネパール語のローツァンカが使われている [4]。学校では英語で授業が行われている

（図１）ブータンの地方行政区分　　出所：国際協力機構（JICA）

（図２）チベット文化圏（太線で囲まれている範囲を指す）
出所：株式会社ワールド航空サービス

ところもあり，英語を話せる人も少なくない。

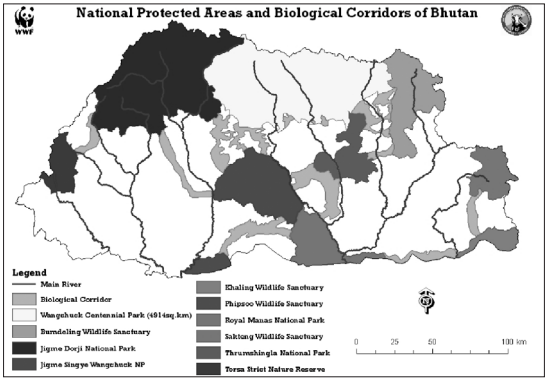
主要産業には農業が挙げられ，就労人口の 59.4％が従事している [5]。1980 年代まで貨幣が浸透せず，作物を栽培したり譲り受けたりする自給自足型の生活をしていた [6]。そのほか，輸出品目における輸出額１位の電力や観光業がブータンの経済を支えている重要な産業となっている。

そして，1960 年代までは鎖国体制であり，アジアで飛躍的な経済成長を遂げている中国とインドに挟まれているものの，政治的にも文化的にも独立を保ち続けている。また，チベット文化圏内に位置しており（図 2），世界で唯一チベット仏教を国教とし，現在も変容のない仏教文化が残っている国として脚光を集めている。

(2) ブータンの自然環境

ブータンの地理的な特徴としては，国土の 72 パーセントが森林であり，多くの自然が残されたままになっていることが挙げられる [7]。その豊かな自然の恵みを受け，多くの希少な動植物を見ることができる。ブータンでは，動植物が多く分布する国立公園や指定保護区域等が，全土の半分以上を占めている [8]（図 3）。

とりわけ鳥類の多さは特記すべき点で，650 種以上生息してい



（図３）ブータンの国立公園や指定保護区域とバイオロジカル・コリドール [9]
出所：世界自然保護基金（WWF）

る[10]。例えばタシ・ヤンチェのブムデリン谷では，毎年オグロヅル（図4）が越冬しに飛来する。このオグロヅルは国際自然保護連合（IUCN）によって，「絶滅危惧Ⅱ類」に指定されている。

また，「野生絶滅」を除くと1番「絶滅」の危険性の高い「絶滅危惧IA類」のコビトイノシシ，ベンガルショウノガンやベンガルハゲワシも生息している[11]。このような側面を持つブータンは，多種の生物を誇る世界の10のホットスポットのうちの1つに数えられている[12]。

（図4）オグロヅル
出所：ブータン政府観光局

（3）ブータンの宗教

8世紀後半に伝わり，国教となったチベット仏教は，ブータン国民に深く根付いている。一般に仏教は，本来の教えをそのまま受け継いでいる上座部仏教と，より多くの人が信仰できるような厳しくない大乗仏教がある。大乗仏教は，自分のことより他者や他の生き物が幸せになれるよう，善い行いを積むことで救われるという仏教であり，「利他の心」が大事としている[13]。ブータンに広く浸透しているのは，この大乗仏教である。

しかしブータンの人たちには，上座部仏教の精神も備わっている。例えば「少欲知足」の教えがある。これは「仏遺教経」に詳しく書かれ，以下のような解釈がされている[14]。

> 多欲の人は，利益を求めることが多いが為に苦悩もまた多い。少欲の人は，求めることなく欲することないが為にこの（多欲の人のような）患いはない。（中略）少欲を行じる者は，心が坦々として憂いや恐れをもつことが無い。何事においてもゆとりがあって，常に「足りない」と言うことが無い。少欲の者には涅槃がある。

> 足ることを知る人は，地面で寝るような暮らしを送っていても，なお安楽である。足ることを知らない者は，豪勢豪奢な家で暮らしていたとしても，まだ満足がいかない。足ることを知らない者は，裕福であっても（心が）貧しい。足ることを知る人は，貧しくとも（心が）豊かである。（中略）これを知足と名づける。

ブータンの人たちは悩みや不安が少なく，この「少欲知足」の精神を備えているために，「幸せ」を実感しているものと推測できる。先進国をはじめ，現代では簡単に物やサービスが手に入る大量生産・大量消費社会が成り立っており，「物質的な豊かさ」から「幸せ」を得やすくなっている。しかし将来世代や環境への負担を顧みない生き方は，環境破壊や伝統・文化の衰退にもつながるため，今後見直していくべきである。「少欲知足」は「豊かさ」について，人々に新たな価値観をもたらす考え方になると，私は受け止めている。

（4）ブータンの伝統と文化

はじめに衣食住をみていく。伝統的な「衣」には，男性用のゴ（図5−1），女性用のキラ（図

5–2）という民族衣装がある。これらの衣装は，第4代国王によって公共の場での着用が義務付けられている。

（図5- 1）ゴ
出所：ブータン政府観光局

（図5- 2）キラ

またブータンの「食」は，世界で最も辛い料理の一つとされ，唐辛子を好んで料理に用いることが特徴に挙げられる。また肉，魚や野菜のような保存の利かないものは，乾燥させて貯蔵する習慣がある。

そして，伝統的な建築様式が一般の家でも多く見られることが「住」の特徴である。また，家畜とともに暮らす生活が一般的であり，近年まで1階部分が家畜の飼育スペースとして使われていた[15]。

（図6）マニ車
出所：ブータン政府観光局

日常生活には，チベット仏教への信仰が深くかかわっている。僧院と行政機関の2つの役割を果たす「ゾン」や，寺院には「マニ車」がある（図6）。これは1回まわせばお祈りを1回唱えたことになり，多くの国民に親しまれている。

また，伝統的な「祭り」として「ツェチュ」がある。これは，チベット仏教を伝えたパドマサンバヴァをたたえ，僧や地域の踊り手が踊る大規模なイベントである（図7）。20の県すべてで行われ，ゾンや僧院に家族連れや友人とともに集まる。

（図7）ツェチュの踊り手
出所：ブータン政府観光局

以上のようにブータンは，伝統と文化の保存に力を入れている国である。このことは，第4代国王が「わが国は内陸にあり，資源に乏しいヒマラヤの小国だ。そんな国が持ちうる最大の強み，それは一人ひとりがそれぞれに持つ，国のアイデンティティしかない。」と述べていることからも分かる[16]。

一方，国のアイデンティティを大事とする背景には，いわゆる南部問題も大きく影響しているものと受け止める。19世紀後半から20世紀前半にかけて，ネパール人がブータン南部に移り住み，国籍を取得せず，独自の文化や言語を持ったままでいた。ブータンとしては，チベッ

トの中国併合や，1975 年に起こったシッキム王国のインド併合があったため，国ごと乗っ取られることを危惧した。そこで，1980 年代に国籍の所得，公的な場での民族衣装の着用や国語であるゾンカの習得など，ブータンの伝統と文化を保護する決まりを政府は打ち出した [17]。このことは，「民族浄化」として非難を浴びる部分があることから，苦渋の策であったと推測できる。互いの文化を尊重しつつ，積極的に歩み寄り，民族の枠を越えて安定した社会づくりを協同していくことが望まれると，私は受け止めている。

(5) ブータンの政治

政治の指針に大きく影響を与える理念として，国民総幸福量（GNH）がある。これは，1976 年 12 月，スリランカで行われた第 5 回非同盟諸国会議の記者会見席の際に，第 4 代国王が「Gross National Happiness is more important than Gross National Product [18]」という言葉を世界に発信したことが始まりである。「Gross National Happiness」が，いわゆる「国民総幸福量（GNH）」のことで，「国民総生産（GNP）よりも，国民総幸福（GNH）が大切である」という趣旨を第 4 代国王が述べ，「人生の充足」を強調している。

そして 1998 年に当時の首相であったジグメ・ティンレイ氏は，韓国で行われたアジア太平洋地域会議の席でのスピーチで，「Four Pillars」の理念を挙げた。次の 4 つである。

① Sustainable and equitable socio economic development	（持続可能で公正な経済開発）
② Conservation of the environment	（環境保全）
③ Preservation and promotion of culture	（文化遺産の保存と振興）
④ Good governance	（良い統治）

①，②に該当するブータンの政策として，環境を破壊する経済活動の禁止が挙げられる。具体的な政策としては，国土に占める森林の割合を 60 パーセント以上に保つことや，環境を劣化させたり野生動物の生態を脅かしたりする商工業の禁止を法律で定めている [19]。

タシ・ヤンチェのブムデリン谷では，自動車道路の終点から徒歩 2 時間の地点にあり，自動車道路の建設が検討されたことがあった。しかし，（図 4）で示したオグロヅルの飛来する自然環境に優れた地域でもあったため，第 4 代国王ジグメ・センゲ・ワンチュック氏が直接国民と意見を交わし，国民は嘆願を取りやめた [20]。

③においては，外国人観光客によるゾン・寺院への立ち入りと，仏像・仏画の撮影を禁止した。例外的に見学を認めているところがあるものの，境内までである。撮影に関しても建物の外観と祭りのみである [21]。観光はブータンにおいて，水力発電に並び国の重要な収入源であるにもかかわらず，飽くまで僧院・寺院は修行とお祈りの場であり，仏像・仏画は信仰の対象であるとした。

④では 1972 年に即位した第 4 代国王が，近代化と伝統・文化の保存の両立に努めるととも

に，自ら権力を放棄することになるにもかかわらず，王制から立憲君主制への移行を打ち出した。そして2008年7月にはブータン初の憲法が施行され，この年以降，ブータンでは立憲君主制・議会制民主主義体制となっている[22]。

第２節　ブータンの人たちについて

ここでは，家族や地域における人間関係によってもたらされる「心の充足」を捉え，ブータン社会の在り方と人々の気質に迫っていく。

(1) コミュニティの絆～日本との違い

ブータン，日本ともに仏教が多くの人々に信仰されていることや，日本の着物と「ゴ」「キラ」が似ていることなど，地理的には近くないものの，身近に感じる国である。

しかしながら日本は，第２次世界大戦以降，高度経済成長とともに経済が豊かになり，自然な流れで「物質的な豊かさ」を求めるようになった。一方で，ブータンは他の発展途上国に遅れをとるような社会体制であっても，環境保全や伝統・文化の保存を第一に考えている対極的な国同士である。そこでブータンの人たちが，日本や日本人に対して抱いている印象を取り上げる[23]。

ブータン人留学生のケサン・ワンチュクさんは，日本で驚いたことを２つ挙げた。それは信仰を持っていない人が多いことと，自殺者が多いことである。日本には，複数の宗教の慣習が混在した中で暮らしている。そのため，自分自身がどの宗教を信仰しているのか分からず，無宗教だと唱える者が多いのではないかと，私は考える。

そして自殺者が多いというのは，ストレスの多い社会，人間関係においての悩み，あるいは身近な人の支えがなく未然に防げないことに問題があると受け止めている。ブータンと日本との決定的な違いは人的環境にあるといえる。

そのことを裏付けるかのように，会社に勤めるツェリン・ノルブさんは，日本人女性との結婚で来日し，アパートに住み始めた際に，隣に誰が住んでいるか分からなかったことを驚いたこととして挙げている。ブータンでは子どもを近隣同士で預かったり，共に食事をしたりするといった隣人とのコミュニケーションが絶えなかったようである。ブータンと日本では，地域コミュニティにおける人々の結びつき方に違いがあることが分かる。

以上のことを踏まると，精神的な支えとしての信仰心や，家族や地域といった身近で親密なコミュニティへの所属意識を持っていることが，ブータンの人たちの特色であるといえ，ブータン社会の成立に大きく影響していると，私は考える。

(2) ディグラム・ナムジャの精神

イギリス人のジョージ・ボーグル氏は，1774年に東インド会社からの任命でブータンに４ヶ月滞在し，そこでの体験を次のように述べている[24]。

> 外国人と接する機会は稀にしかなく，誰もが篤い信仰心を持っている。そのため，他の「進んだ」国々を蝕んでいる悪習は，ここではまったく存在しない。嘘つき，恩知らずはいないし，盗みなどの不正直な行為はほとんど見かけない。（中略）一般民衆は，陽気で，率直で，信頼でき，支配者は，支配者に相応しい資質を持っている。

以上の様子から，18 世紀には他国の進んだ文化に触れる機会もなく，自給自足的で地域性のある，ほのぼのとした暮らしをしていたことが分かる。

このことに加え，家族間での助け合いや地域の人たちとの交換の仕組みが，生活の軸となっていた背景には，ブータン独自の考え方である「ディグラム・ナムジャの精神」が深く関係していると，私は推測している。

これは，調和のある生活を意識的に送る精神であり，社会を最も持続可能にしていくセーフティーネットだと，大橋氏は述べている。具体的には，大事な人に喜びを与え，思いやりを持って接し，ものを分かち合い，自分の欲を抑えていくこととしている [25]。

このような様子が今も続いているからこそ，他国が近代化の最中に抱えていく環境問題や世界的な金融恐慌の影響もやり過ごすことができた。そして仏教徒に相応しい，無執着の教えを遵守している穏やかな人たちが多く，今も昔も変わらないブータン人の精神は，ブータンの人たち特有の気質であると捉えることができる。

第２章　国民総幸福量（GNH）

第１節　国内総生産（GDP）と国民総幸福量（GNH）の違い

従来では，国の豊かさの度合いを測る指標として国内総生産（GDP）がメジャーであった。しかし近年，それに代わる新たな指標として，ブータンが提唱した国民総幸福量（GNH）をはじめ，いくつかの指標が開発されてきた。ここでは，これらの指標におけるブータンと先進各国の結果をみていく。

（1）国内総生産（GDP）の欠点

日本において，国内総生産（GDP）とは「国内で一定期間内に生産されたモノやサービスの付加価値の合計額を指す。“国内”のため、日本企業が海外支店等で生産したモノやサービスの付加価値は含まない。」とし，「国内の景気をより正確に反映する指標」として用いられている [26]。このことから，国家間の経済の活発度を単純に比べるのであれば，国内総生産（GDP）は有効であることが分かる。

しかし，この国内総生産（GDP）の欠点として，持続可能な社会の実現を唱える大橋氏は，「福祉や環境，ジェンダーなどからみて，明らかに国民にとってマイナスの要素である，交通事故，戦争，自殺，環境汚染，離婚などが生じても，金銭的な支払いが生じると，国内総生産（GDP）は経済効果としてすべて加算されてしまう」と述べている [27]。

一方で，経済以外の幸福度に関わる要素は，国内総生産（GDP）に反映されない場合がある。例えば国内総生産（GDP）上位９カ国とブータンの失業率を示す（表２）をみると，ブータンは他の９カ国の失業率を下回っていることが分かり，経済的に豊かではあっても，仕事が保障されているというわけではない。当然失業率が低い方が国民にとってプラスであるにもかかわらず，国内総生産（GDP）では，この「労働」の要素は測ることができない。

次に，国内の所得格差の度合いを示す「ジニ係数」を用いて，国内総生産（GDP）上位９カ国とブータンを比べる（表３）。

「ジニ係数」は０から１の間で示し，１に近いほど格差が大きいということを示している。この（表３）からブータンの所得格差は，他の先進国並みであることが分かる。一方で，中国やブラジルといった新興国では数値が大きく，貧困の差が激しいことが分かる。現に中国では，人口10%が富の84.6%を所有している[28]。

「平等」「公平」は，「幸福のカギ」であると，ブータンの首相であるジグメ・ティンレイ氏が述べていることからも[29]，ジニ係数は幸福度の向上において無視できない。

そのほか大橋氏は，家庭内の「家事」「育児」「介護」といった「福祉」の要素や，フランスの哲学者ジャン・ボードリヤール氏が指摘した「学術研究」「文化」，アメリカの社会学者ダニエル・ベル氏が指摘した「スポーツ」「レジャー」は，全て市場を介さないため，国内総生産（GDP）に計上されないことを忠告している[30]。

(表２) 国内総生産（GDP）上位９カ国とブータンにおける失業率

	15歳以上に占める失業者の割合
アメリカ	8.95%（67位）
中国	4.10%（14位）
日本	4.57%（22位）
ドイツ	5.98%（34位）
フランス	9.63%（70位）
ブラジル	5.97%（33位）
イギリス	8.02%（64位）
イタリア	8.43%（67位）
ロシア	6.50%（40位）
ブータン	3.10%（9位）

出所：国際通貨基金（IMF），2011年
対象国：105カ国　（表作成：関口）

(表３) 国内総生産（GDP）上位９カ国とブータンのジニ係数

	ジニ係数
アメリカ	0.408
中国	0.447
日本	0.249
ドイツ	0.283
フランス	0.327
ブラジル	0.593
イギリス	0.360
イタリア	0.360
ロシア	0.310
ブータン	0.352

出所：９か国…世界銀行，2005年
ブータン…National Statistics Bureau,『Poverty Analysis Report 2007』,2007年, p.28　（表作成：関口）

以上のことから，国の豊かさは国内総生産（GDP）では，一辺倒に測ることのできないにもかかわらず，国内総生産（GDP）が真っ先に用いられているのではないかと，私は推測している。人々にとってマイナスである要素でも，国内総生産（GDP）には反映されてしまう一方で，国民に心の充足をもたらす要素は十分に反映されないことが分かった。このことから，国内総生産（GDP）はあらゆる要素を測る指標として不適であると，私は主張する。

(2) 国内総生産（GDP）に代わる新たな指標

現在では「物質的な豊かさ」を測る国内総生産（GDP）のほか，ブータンの国民総幸福量（GNH）をはじめ，「精神的な豊かさ」を測る指標が研究されている。ここでは，経済の豊かさを測る指標として，国内総生産（GDP）と国民総所得（GNI）の2つを取り上げる。また，「健康」，「教育」と「経済」を測る指標の「人間開発指数（HDI）」，社会に関することでも特に「平和」に焦点を当てている「世界平和度指数（GNI）」と，「環境」，「健康」，そして「生活の満足度」を測る「地球幸福度指数（HPI）」の3つを扱う（表4）。

（表4）各指標の概要と観点

物質的な豊かさを測る指標	国内総生産（GDP）	名目値	実際に市場で取り引きされている価格に基づいて推計された値。インフレ・デフレによる物価変動の影響を受ける。
		実質値	実質値は，ある年からの物価の上昇・下落分を取り除いた値。経済成長率をみるには，実質値を参考にすることが多い。
	国民総所得（GNI）	実質値	実質 GDP ＋交易利得＋海外からの所得の純受取（実質）。
精神的な豊かさを測る指標	人間開発指数（HDI）		(1) 健康で長生きできるかどうか (2) 知識を得る機会があるかどうか (3) 人間らしい生活を送れるかどうかについて，長期にわたる進歩の度合いを測定する総合的な指標。
	世界平和度指数（GPI）		(1) 内紛・国際紛争 (2) 社会における安心・安全 (3) 軍備の3項目に関する23の質問により，対象国及び地域がどのくらい平和かを表す。
	地球幸福度指数（HPI）		国の幸福度を測る指標。(1) 生活に対する満足度 (2) 平均余命 (3) 環境への負荷の3つの要素を数値で表し，生活に対する満足度 × 平均余命÷環境への負荷で求める。

（表作成：関口）

次に，各指標における国内総生産（GDP，ここでは名目を扱う）上位9か国とブータンの順位・記録をみていく。各指標の結果は，（表5-1）（表5-2）の通りである。

（表５- １）名目 GDP 上位９カ国とブータンの「物質的な豊かさ」を測る指標の順位等

	国内総生産（GDP）		1人当たりの国民総所得（GNI）
	名目	実質	
アメリカ	1位	1位	10位（43,017）
中国	2位	3位	94位（7,476）
日本	3位	2位	23位（32,295）
ドイツ	4位	4位	17位（34,854）
フランス	5位	6位	24位（30,462）
ブラジル	6位	11位	77位（10,162）
イギリス	7位	5位	21位（33,296）
イタリア	8位	7位	30位（26,484）
ロシア	9位	14位	53位（14,561）
ブータン	166位	179位	105位（5,293）
対象国	185カ国	185カ国	187カ国

（表5-２）名目 GDP 上位９カ国とブータンの「精神的な豊かさ」を測る指標の順位等

	人間開発指数（HDI）	人間開発指数（HDI）の３つの観点				世界平和度指数（GPI）	地球幸福度指数（HPI）
		健康	教育		経済		
		出生時平均余命	就学年齢の子どもが，その後の生涯で受けると予測される教育の年数	25 歳以上の人が生涯を通じて受けた教育の平均年数	１人当たりの国民総所得（GNI）		
アメリカ	３位	38 位（78.5）	21 位（16.0）	２位（12.4）	10 位(43,017)	88 位	114 位
中国	101 位	85 位（73.5）	116 位（11.6）	104 位（7.5）	94 位（7,476）	89 位	20 位
日本	12 位	１位（83.4）	37 位（15.1）	15 位（11.6）	23 位(32,295)	５位	75 位
ドイツ	８位	22 位（80.4）	24 位（15.9）	５位（12.2）	17 位(34,854)	15 位	51 位
フランス	20 位	10 位（81.5）	17 位（16.1）	30 位（10.6）	24 位(30,462)	40 位	71 位
ブラジル	85 位	85 位（73.5）	59 位（13.8）	113 位（7.2）	77 位(10,162)	83 位	９位
イギリス	28 位	23 位（80.2）	17 位（16.1）	64 位（9.3）	21 位(33,296)	29 位	74 位
イタリア	24 位	６位（81.9）	16 位（16.3）	44 位（10.1）	30 位(26,484)	38 位	69 位
ロシア	66 位	124 位（68.8）	52 位（14.1）	55 位（9.8）	53 位(14,561)	153 位	108 位
ブータン	140 位	136 位（67.2）	130 位（11.0）	179 位（2.3）	105 位(5,293)	19 位	17 位
対象国	187 カ国	187 カ国	187 カ国	187 カ国	187 カ国	158 カ国	143 カ国

出所：国内総生産（GDP）…国際通貨基金（IMF），2011 年
人間開発指数（HDI）…国連開発計画（UNDP）『Human Development　Report 2011』，2011 年
世界平和度指数（GPI）…経済平和研究所，2012 年
地球幸福度指数（HPI）…英二ューエコノミックス財団（NEF），2009 年　（表作成：関口）

まず，「物質的な豊かさ」を測る国内総生産（GDP）をみていく。ブータンは 1980 年以降，1981 年に 1372 億米ドル，1991 年に 2435 億米ドル，2001 年に 4556 億米ドル，2011 年に１兆 6889 億米ドルと国内総生産（GDP）を拡大しているものの [31]，世界全体の中でもかなり下位に位置しており，相対的にみると物質的に豊かであるとはいえない国である。

あるいは，１人当たりの国民総所得（GNI）に関しては，世界全体でみれば中位にいるものの，国内総生産（GDP）上位９カ国と比べると，新興国で経済格差が顕著な中国を除き，はるかに下回っていることが分かる。

人間開発指数（HDI）をみると，ブータンの最重要課題の１つとして，教育の充実が挙げられそうである。学校を出ていない，あるいは現在通っていない者は 62.7%に上る [32]。特に，女性に対する教育が遅れており，問題視するべき点である。女性の就学率の向上は，家庭の教育力の向上に直結するものであり，正しい知識を身に付けることで，保健・衛生に関する問題の減少にもつながると，私は考える。

一方で，世界平和度指数（GPI）におけるブータンの指数は，先進９カ国と比べても高く，日本，ドイツに次ぐ水準である。「地域」「政治」の要素が強い指標であるが，ブータンが高水準である理由として，国内の治安の良さ，あるいは隣国と穏やかな関係であること，政治における安定，犯罪や軍事費が抑えられていることが考えられる。

さらに，地球幸福度指数（HPI）では，先進各国よりも高く，新興国のブラジルに次いで２

番目に位置している。この指標の特徴は，「環境」の要素が含まれていることであり，「人間活動が地球環境に与えている負荷を測る指標」である「エコロジカル・フットプリント」(33) を判断の基準の 1 つとして採用している。これは，所得の多い国ほど高い数値となる傾向がある。また，「精神面の充足」を測る「生活に対する満足度」と，既出の「健康」の要素である「平均余命」を掛けたものを，「環境への負荷」で割った数値で測るため，「環境」の要素が順位に大きな影響を与えることが分かる。そのため先進国では，最も上位でもドイツの 51 位である。しかし，「物質的な豊かさ」偏重の社会の在り方に，疑念を抱きつつある今日において，いかに「環境への負荷」を抑えられるかがカギとなる。

人間開発指数（HDI），世界平和度指数（GPI）や地球幸福度指数（HPI）は，大量生産・大量消費というこれまでの社会から，新しい社会の在り方へ移り行く現在の情勢を汲み取り，経済の要素だけを測る指標に代わる新たな指標として作られたものだと，私は考える。

(3) 国民総幸福量（GNH）の定義

(3) ー ① 国民総幸福量（GNH）調査の概要

ブータンでは 2013 年現在，3 回の国民総幸福量（GNH）調査が行われてきた。ただし大橋氏によると，ブータン総合研究所（The Centre for Bhutan Studies）が調査に関わったのは第 2 回以降になるので，一般的に 3 回目にあたる調査が，ブータン総合研究所のいう第 2 回国民総幸福量（GNH）調査に当たる（表 6）。

（表 6）国民総幸福量（GNH）調査の要項

実施回数	期間	回答者数	質問数	調査機関
1 回目	2006 年 9 月～ 2007 年 1 月	350	57	OPHI（34）のサビーナ・アルカイア氏
2 回目	2007 年 10 月～ 2007 年 3 月	950	72	ブータン総合研究所
3 回目	2010 年 4 月～ 2010 年	7142	249	ブータン総合研究所

出所：大橋照枝『幸せの尺度 ブータン人の幸せ感に学ぶ』，麗澤大学，2012 年，p48　（表作成：関口）

そこで本稿では，2010 年に行われた通算 3 回目にあたる国民総幸福量（GNH）調査の結果を考察・分析していく。以下に調査の質問内容と 9 領域・33 項目を記す（表 7）。

（表 7）2010 年国民総幸福量（GNH）調査の 9 領域・33 項目と質問内容の例

9 領域	33 項目	質問の例（回答方法）
精神面の充足	生活の満足度	あなたは自身の生活水準にどれくらい満足していますか。（5 段階）
	楽観的な感情	ここ 2, 3 週間において，どれくらい穏やかな気持ちでいられましたか。（頻度を 4 段階）
	悲観的な感情	ここ 2, 3 週間において，どれくらい悲しくなりましたか。（頻度を 4 段階）
	精神面	あなたはどれくらい祈っていますか。（頻度を 4 段階）
健康	自己申告による健康	総合的にみて，あなたの健康状態はどうですか。（5 段階）
	健康的な日々	この 30 日間で，病気や怪我で過ごした日数は？（数字を記入）
	ハンディキャップ	長期的な病気によって，自身の活動は制限されましたか。（頻度を 5 段階）
	心身の健康	この 30 日間で，ストレス，憂鬱，感情の異常を感じた日数は？（数字を記入）

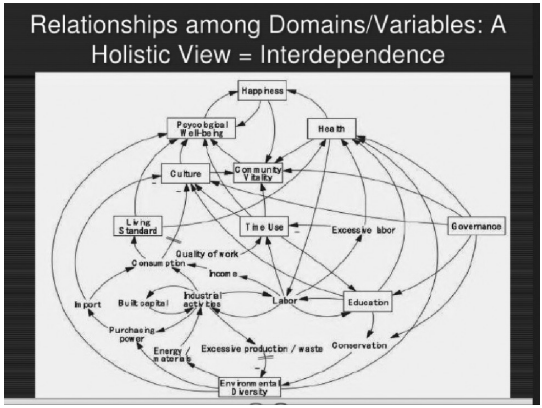
時間の使い方	就寝時間	就寝の時間は？（分単位で記入）
	労働時間	労働の時間は？（分単位で記入）
文化の多様性及び強靭性	文化に対する参画度	1 年間で地域の祭りや近所の choku にどれくらい参加しますか。（頻度を 5 段階）
	母国語を話す	あなたは今，どれくらい上手に母語を話すことができますか。（4 段階）
	13 の芸術，技能	Zorigchusum をどれくらい身に付けていますか。（13 のうちいくつできるか数字を記入）
	マナー	ディグラム・ナムジャの精神を大切にしていますか。（3 段階）
教育	読み書き	あなたは言語を読んだり書いたりできますか（2 択）
	就学	あなたの最終学歴は？（8 つの選択肢から該当するものを選択）
	知識	あなたはどれくらい地元の伝説や民話の知識･理解がありますか。(5 段階）
	価値	盗みをしたことはありますか。（頻度を 3 段階）
よい統治	政治参加度	あなたは次の選挙に投票するつもりですか。（2 択）
	サービス	あなたは最も近い診療所まで徒歩でどれだけかかりますか。（分単位で記入）
	政治パフォーマンス	職の創出における政府のはたらきは？（5 段階）
	基本的な権利	言論の自由が保障されていると感じますか。（2 択）
地域の活力	寄付	あなたはこの 1 年間で何日間, ボランティアをしていますか。(日数を記入）
	安全性	あなたはこの 1 年間で犯罪の被害にあっていますか。（2 択）
	地域内の関係	あなたは近所の人を信頼していますか。（4 段階）
	家族	家族で互いに支えあっていますか。（3 択）
生活水準	収入	1 年間の現金収入はおよそいくらですか。（数字を記入）
	資産	あなたはどれくらい動物を飼っていますか。（10 種の動物を対象。数字を記入）
	住まい	あなたの住んでいるところは賃貸住宅ですか。マイホームですか。
環境の多様性及び耐性	野生生物からの被害	あなたはこの 1 年間で, 野生生物による作物の被害を受けていますか。（頻度を 4 段階）
	都会の問題	あなたの地域では交通渋滞が問題になっていますか。（4 段階）
	環境への責任	あなたは自然環境を保護することに責任を感じていますか。（4 段階）
	生態系の問題	あなたの地域では河川の汚染が問題になっていますか。（4 段階）

出所：The Centre for Bhutan Studies『A Short Guide to Gross National Happiness Index』　（表作成：関口）

（表 7）をみると，あらゆる側面から領域が構成されていることが分かる。そして前項に記した指標にはない，人間の「心」に強くかかわる領域があることが，国民総幸福量（GNH）の特徴である。また，「心」に関することがどれくらい「満足の状態」であるかを測るため，主観的な判断に基づく質問事項も設けてある。これは特に「精神面の充足」と「健康」の領域に多くみられる。

これらの領域において，「時間の

（図 8）９領域の密接な関連性



出所：The Centre for Bhutan Studies

使い方」「文化の多様性及び強靭性」「教育」「よい統治」「地域の活力」は「社会」,「生活水準」は「経済」,「環境の多様性及び耐性」は「環境」, そして「精神面の充足」「健康」は「心」の４つの要素に分類できると, 私は考えた。また(図８)をみると,「Governance（統治)」,「Environmental Diversity（環境の多様性)」などから,「health（健康)」「psychological well-being（精神面の幸福・健康)」へ行き着くことが分かる。そしてこれらの「心」の要素が, 直接的に「Happiness（幸福)」をもたらしている。

（表８）国民総幸福量（GNH）の９領域の分類

９領域	要素	カテゴリー
文化の多様性・強靭性	社会	心の開発及び充足にかかわるカテゴリー
教育		
よい統治		
地域の活力		
時間の使い方		
生活水準	経済	
環境の多様性・耐性	環境	
＋		
精神面の充足	心	直接的に幸福をもたらすカテゴリー
健康		

（表作成：関口）

よって本論文では,「社会」「経済」「環境」の３要素を「心の開発及び充足にかかわるカテゴリー」,「心」を「直接的に幸福をもたらすカテゴリー」とした（表８)。

(3) ー② 国民総幸福量（GNH）の定義

まず,「豊かさ」について述べる。本論文では「豊かさ」において,「物質的な豊かさ」と「精神的な豊かさ」の２つがあると考え, 次のように定義する。

> 「物質的な豊かさ」とは,「経済, 特に消費欲・所有欲の充足によって生まれる満足感の得られやすさ」であり,「精神的な豊かさ」とは,「４つの要素の充足のよって生まれる満足感の得られやすさ」である。

ここでいう「４つの要素」とは.（表８）で明らかにした「社会」,「経済」,「環境」, そして「心」の４つを指す。「精神的な豊かさ」に「経済」の要素を含めた理由は,（図８）に「Living Standard（生活水準)」が「心」の要素に直接かかわっているからである。そのため「物質的な豊かさ」は, 特に消費欲・所有欲の充足によって豊かになるものと捉える。どちらの「豊かさ」も, 豊かであるほど満足感が得られやすくなり, この満足感から「幸せ」を実感できるのではないかと, 私は考えた。

そこで次に,「国民総幸福」の実現に向けて, どうあるべきか考察していく。平山氏は, アジア太平洋地域会議におけるティンレイ首相のスピーチを以下のように言い換えた [35]。

> 先進国に対しては経済成長だけがグローバルスタンダードではないと訴え、途上国には開発や援助による国造りが必ずしも万能ではないのではないか。人々が貧しくとも心豊かであればそれなりの幸福感のある社会が実現できるのではないか。

また, ドルジェ・ワンモ・ワンチュック前王妃は, 国民総幸福量（GNH）の立脚点を次の信念に基づくものとした [36]。

人間は物質的な富だけでは幸福になれず，充足感も満足感も抱けない。そして経済的発展および近代化は，人々の生活の質および伝統的価値を犠牲にするものであってはならない。

「経済」の充実のために開発や近代化を図ることが，必ずしも「幸せ」や良い効果を生み出すわけではないことが共通点として挙げられる。さらに平山氏は，次のように国民総幸福量（GNH）について述べている[37]。

筆者はGNHを，相対的に個人が自分の所属する社会が幸せであると感じられることだと意味付けしている。つまり個人にとっては主体的かつ主観的な幸せの追求を，社会にとっては大多数の個人が進むべき方向性を共有し，幸せを享受・生産できる安定した社会の状態の追求を意味しているとも解釈できる。よって幸せを感じる，感じえる心や社会の状態を作ることがGNHへの近道ではないかと筆者は考えている。

そして平山氏は，国民総幸福量（GNH）の「National」を国民ではなく「国家（社会）」であるとし，「国民が幸福を実感して暮らせる社会環境づくりのための理念 / 哲学」と定義している。以上のことを基に，私は国民総幸福量（GNH）の理念を次のように定義する。

「社会」「環境」「経済」「心」の要素の充足によって，国民一人ひとりが満足感を得られる「幸福を実感できる社会」づくりを目指す。

ここで「物質的に豊か」でさえあれば，満足感を得て，「幸せ」を実感できるということではないことを強調したい。そのことを次ページ以降で考察していく。

(3) ー ③「幸福を実感できる社会」を実現するには

まず，「物質的に豊かである社会」＝「幸福が実感できる社会」ではないことを，平山氏と大橋氏の見解を挙げながら示していく。

国内総生産（GDP）は，私たちにとってプラスなこと・マイナスなこと全て，市場を介すると計上されることから，大量生産・大量消費社会によってもたらされる経済発展のようなプラスの面はもとより，生産・消費・廃棄の過程で明らかに環境や社会にとってマイナスなことが起こった場合も，国内総生産（GDP）に計上されてしまう。

ただし，開発によって経済が発展することは貧困の解消につながり，国内総生産（GDP）の増加によって欲求が満たされやすくなり，充足を得ることができる。しかし，平山氏は仏教経済学に詳しい井上信一氏の幸福度の式（右図）を挙げながら，以下のように述べている[38]。

$$幸福度 = \frac{財}{欲望}$$

欲望が充足される過程は，欲望を作りだす依存効果が大きな力を発揮する。よって充足を繰り返すだけの行為には，満足と言うゴールは見えないと考えられるのである。（中略）欲望を増殖させない考え方や価値観が懐柔しないと，その満足に至らないと推測できる。

さらに平山氏は，マズローの欲求階層を挙げながら，以下のように述べ，結論として「GNHのような宗教や社会規範に基づいた理念や，哲学による個人の心の開発が必要ではないかと考えている。」とした[39]。

> 充足によって幸福感を得る事が出来る生活水準は，マズローの欲求ヒエラルキーの第 2 段階までである。（中略）その上の段階の充足には，より個人の高い精神性が必要となり , これは社会が共通に持つ伝統規範や共通認識の存在が不可欠である

ブータン社会の「伝統規範や共通認識」とは，少欲知足やディグラム・ナムジャの精神であると考える。加えて平山氏は，現在は供給が需要を創造する時代であることを指摘した。既に「満足の状態」である消費者に対し，新たなニーズを作り出し，不安を抱かせ，「充足」をあおっている。しかし，こうして「肥大化していく欲望」にも「満足の状態」になることを求め，幸福感を得ようとする手法には限界があり，消費拡大型の思考からの脱却が求められているものと受け止めている。

「物質的な豊かさ」によってもたらされる「物欲」を満たしていくよりも，欲求の妥協・抑制をすることで得られやすくなる仏教式の「満足の状態」を望むこと，あるいは「心の開発」といった個人の意識を変えていくことを，平山氏は訴えている [(40)]。

以上のことを踏まえ，「幸福を実感できる社会」の実現を考えると，個人の精神面が非常に大切であることが分かる。しかし，全て個人の心の持ち様としてしまうと，解決できなくなると私は考える。それは，今までに経済開発を行ってきた先進各国の抱える問題は，個人に関わることだけでは済まされず，社会や環境に関わることも多いからである。

先進各国に住む人たちが, 今まで「物質的な豊かさ」から得てきた「幸福」は測り知れない。しかし環境のことを振り返らず，大量生産･大量消費を繰り返した結果，地球規模の環境問題，生態系の崩壊，資源の枯渇や公害といった，人々にとって不都合な問題が起こっている。これまでの「幸福」が，いかに身勝手で一過性のものであるかが分かる。

資源や環境を犠牲にしてきた今，個人の精神面の開発・充足に加え，社会と環境に負担をかけない開発が欠かせないと，私は考える。このことを踏まえ，「幸福を実感できる社会」を考えていくとき，大橋氏の以下の主張は核心的であり，的を射ている [(41)]。

> 現在世代のみが幸福感や満足度を達成するために資源や環境を使いつくして，将来世代にワリを食わせたり，将来世代にツケを回したりすることがあってはならない。つまり，世代間で搾取をすることがあってはならないということである。将来世代にわたり，資源や環境のめぐみを享受できる，子々孫々まで持続可能な発展をする社会である必要がある。

カギとなることは，「持続可能な開発」である。経済発展によって「物質的な豊かさ」の有難さを知っている中で，消費欲･所有欲の充足から得た「幸せ」を捨てるとともに，大量生産･大量消費社会からの完全な脱却を図ることは容易ではない。しかし，この「身勝手な開発」から「持続可能な開発」への転換がこの先求められることだと考える。

「持続可能な開発」には，資源を可能な範囲で抑え，保存や再生していくことが必要不可欠である。また，環境への配慮もなされていかなければならない。そして大橋氏は「理想の社会」の在り方を次のように定義している [(42)]。

①その構成員である一人ひとりの＜幸福感＞や＜心の満足度＞が高く，②同時にその社会が現在世代だけでなく将来世代にも＜持続可能な発展＞が担保されている社会

以上のことを念頭におくと，「幸福を実感できる社会」とは以下のようなものであると，私は考える。

国民一人ひとりが満足感を抱き，「精神的な豊かさ」と「物質的豊かさ」のバランスが取れているとともに，「将来世代の国民総幸福」を保障し，資源や環境に配慮した「持続可能な開発」が成し遂げられている社会。

この第1節では，「経済」以外の要素も「幸福」に密接に関わっていることが分かった。国民総幸福量（GNH）は，ブータン国民の4つの要素における「満足の状態」を測り，ブータン独自の政策を究めるための役割を果たしているものであるといえる。

第2節　国民総幸福量（GNH）調査の結果・分析

国民総幸福量（GNH）調査の結果を考察し，国民総幸福量（GNH）や「幸せ」を構成する4つの要素を分析するとともに，ブータンの「幸福観」を捉える視点を見出していく。

（1）国民総幸福量（GNH）調査の結果と考察

国民総幸福量（GNH）は，各領域で一定の基準（「満足の状態」）をいくつ超えるかで診断される。2010年の調査結果では，「deeply happy」「extensively happy」「narrowly happy」「unhappy」の4段階に幸福度を分類している。その結果は（表9）である。

（表9）2010年国民総幸福量（GNH）調査の結果

幸福度	回答者の割合	条件（9つの領域で「満足の状態が」…）	幸福の線引き
deeply happy	8.3%	7つ以上	幸せ
extensively happy	32.6%	6つ以上	
narrowly happy	48.7%	5つ以上	幸せではない
unhappy	10.4%	4つ以下	

出所：Karma Ura・他『An Extensive Analysis of GNH Index』, Centre for Bhutan, Studies, 2012年　（表作成：関口）

5年前の国勢調査の際は，「今，あなたは幸せですか。」という非常にシンプルな問いであったため，国民の97パーセントが「幸せ」だと答えたが，この調査で「幸せ」と診断された人は，全体の40.9パーセントであった。一方で「幸せではない」と診断された者は，59.1パーセントを占めた。

しかし，この結果を単純に5年前と比較し，幸福度が大幅に下がったと捉えるのは早計である。というのは，2つの理由がある。一つに先にも述べているが，5年前とは幸福度の測り方が異なるからである。もう一つは，「満足の状態」の基準は個人の捉え方次第であるとともに，9つの領域のうち，いくつ満たされれば「幸福」とみなせるかは，個人によって変わってくるためである。

以上のことから，国民総幸福量（GNH）が下がったと一概に捉えるべきではない。よって，2010年の国民総幸福量（GNH）調査の結果を考察し，ブータン国民の幸福観を見出すととも

に，どうすれば国民総幸福量（GNH）が向上するかを分析していく。

（1）－ ① 人口の規模

人口５万人を超える県であるティンプー，タシガン，チュカ，サムチェの幸福度をみると，この４県は特別上位ということではない。したがって人口の多い，いわゆる「都市部」であるために，「幸福を実感できる社会」が実現しているとは言い難い（表 10）。

（表 10）人口が５万人を超える県における幸福度

	人口	幸福度順位	幸福度指数
ティンプー	9 万 8676 人	5 位	0.773
チュカ	7 万 4387 人	10 位	0.752
サムチェ	6 万 100 人	12 位	0.736
タシガン	5 万 1134 人	16 位	0.708

出所：An Extensive Analysis of GNH Index （表作成：関口）

（1）－ ② 生活水準

次に，９領域において唯一「経済」の要素である「生活水準」が，どのくらい幸福度に影響を与えるのか結果をみていく（表 11）。

（表 11）幸福度上位６県（■の県）と下位６県の「生活水準」３項目における「満足の状態」に達している割合と順位（20 県中）

収入			資産			住まい		
「満足の状態」の割合と順位	幸福度	県名	「満足の状態」の割合と順位	幸福度	県名	「満足の状態」の割合と順位	幸福度	県名
91.5%（1 位）	2 位	サルパン	85.8%（1 位）	5 位	ティンプー	77.3%（1 位）	5 位	ティンプー
80.0%（6 位）	3 位	ダガナ	73.3%（2 位）	4 位	ハ	63.8%（3 位）	1 位	パロ
78.0%（7 位）	6 位	ガサ	73.2%（3 位）	6 位	ガサ	56.6%（4 位）	2 位	サルパン
74.3%（9 位）	20 位	サムドゥプ・ジョンカル	72.0%（4 位）	1 位	パロ	50.7%（5 位）	4 位	ハ
74.2%		ブータン全体	54.8%（9 位）	3 位	ダガナ	46.3%		ブータン全体
73.9%（10 位）	5 位	ティンプー	53.4%		ブータン全体	44.6%（8 位）	19 位	トンサ
72.9%（11 位）	1 位	パロ	51.8%（10 位）	2 位	サルパン	42.6%（9 位）	3 位	ダガナ
71.1%（14 位）	4 位	ハ	51.6%（11 位）	19 位	トンサ	35.6%（13 位）	20 位	サムドゥプ・ジョンカル
69.4%（15 位）	19 位	トンサ	44.3%（13 位）	15 位	ペマガツェル	32.9%（15 位）	15 位	ペマガツェル
68.2%（17 位）	17 位	ルンツェ	34.9%（17 位）	20 位	サムドゥプ・ジョンカル	32.9%（15 位）	17 位	ルンツェ
56.6%（18 位）	17 位	タシ・ヤンツェ	32.1%（18 位）	17 位	タシ・ヤンツェ	20.3%（17 位）	16 位	タシガン
55.8%（19 位）	16 位	タシガン	28.5%（19 位）	16 位	タシガン	20.2%（18 位）	17 位	タシ・ヤンツェ
53.9%（20 位）	15 位	ペマガツェル	22.3%（20 位）	17 位	ルンツェ	17.8%（19 位）	6 位	ガサ

出所：The Centre for Bhutan Studies『GNH Survey Findings 2010』 （表作成：関口）

「生活水準」の項目は，「収入」「資産」「住まい」の３項目からなる。まず「収入」の項目においては，ブータン全体で 74.2%の人たちが，「満足の状態」に達している。そして幸福度

下位 6 県において，この 74.2%に満たない県は 5 県に上る。さらに「資産」「住まい」の項目においては，幸福度下位 6 県はすべて，それぞれのブータン全体の「満足の状態」に達していない。続いて幸福度上位 6 県をみると，「収入」においてブータン全体の基準値を上回った県は 3 県，「資産」においては 5 県，「住まい」は 4 県であった。

このことから「物質的な豊かさ」は，人々に「幸福」を実感させる上で欠かせない要素となっていることが分かる。

(1) ー ③ 所得と労働

労働時間に対する所得は，幸福度に顕著に表れている要素であった（表 12）。労働時間が長いわりに所得の少ない人たちは幸福度が低く，労働時間が短く所得の多い人たちは幸福度が高いことが分かる。

（表 12）県別の幸福度，所得，労働時間

幸福度		地方名	1 年間の家庭における所得（Nu）（■の県は，所得上位 11 県）		労働時間（分）（■の県は 500 分未満）
順位	指数				
1 位	0.807	パロ	4 位	171481	400-450
2 位	0.795	サルパン	10 位	107942	450-500
3 位	0.783	ダガナ	11 位	107438	400-450
4 位	0.775	ハ	7 位	137282	450-500
5 位	0.773	ティンプー	1 位	323506	400-450
6 位	0.771	ガサ	3 位	178591	450-500
7 位	0.770	チラン	12 位	100839	500-550
7 位	0.770	プナカ	6 位	161313	400-450
9 位	0.753	シェムガン	14 位	87048	400-450
10 位	0.752	チュカ	5 位	162145	450-500
11 位	0.737	ワンジュ・ポダン	8 位	121967	450-500
12 位	0.736	サムチェ	9 位	110368	450-500
13 位	0.734	ブムタン	2 位	231216	450-500
14 位	0.732	モンガル	15 位	82003	500-550
15 位	0.712	ペマガツェル	17 位	79134	500-550
16 位	0.708	タシガン	19 位	55982	500-550
17 位	0.698	ルンツェ	20 位	48711	500-550
17 位	0.698	タシ・ヤンツェ	18 位	63207	550-600
19 位	0.684	トンサ	13 位	100256	500-550
20 位	0.655	サムドゥプ・ジョンカル	16 位	80512	500-550

出所：The Centre for Bhutan Studies『GNH Survey Findings 2010』　（表作成：関口）

チランのみ「労働時間が長く所得が少ない」にもかかわらず，幸福度が 7 位という結果であるものの，幸福度上位 13 位以内に所得上位 11 県が占め，チランを除く 12 県で労働時間が 500 分未満に収まっている。一方，幸福度 14 位以下は，どの県も労働時間が 500 分以上でありながら，トンサを除く 6 県で，年間所得が 10 万 Nu を下回っている。

以上により，収入が多ければ比較的幸福度も高いということがいえる。ただし，「生活水準」の領域で「満足の状態」に達していなくても，他の領域において「満足の状態」が 6 つ以上あ

れば，「deeply happy」または「extensively happy」と診断されることになるため，「物質的に豊か」でなくても，「幸せ」と診断されることはあり得る。

一方で，「物質的豊かさ」に執着している人たちにとっては，「生活水準」が「満足の状態」でなければ，「幸せ」と診断されていても，「幸せ」を実感できているのかが疑問であり，数値によって幸福度を測ることの難しさが露わとなっている。

(1) ー ④ 心の充足

前ページの「所得と労働」で指摘した通り，人によって領域における比重の置き方は異なるため，「幸せ」であるかどうかの線引きは非常に難しい。また，根本的な問題として，個人によってどのくらいの充足で「満足の状態」に達するかは異なる。そこで次に，主観的な判断を伴う質問の結果を参考にする（表 13）。

（表 13）「主観的な判断に基づく幸福度」と「生活の質」に関する回答の結果

幸福度		地方名	主観的な判断に基づく幸福度		生活の質	
順位	指数				良い / とても良い	
1 位	0.807	パロ	12 位	6.07	4 位	64.80%
2 位	0.795	サルパン	3 位	6.41	5 位	64.10%
3 位	0.783	ダガナ	15 位	5.93	13 位	52.20%
4 位	0.775	ハ	1 位	6.49	10 位	57.50%
5 位	0.773	ティンプー	7 位	6.17	2 位	67.80%
6 位	0.771	ガサ	2 位	6.45	1 位	71.90%
7 位	0.770	チラン	6 位	6.21	2 位	67.80%
7 位	0.770	プナカ	8 位	6.16	12 位	53.10%
9 位	0.753	シェムガン	16 位	5.91	15 位	49.50%
10 位	0.752	チュカ	10 位	6.08	19 位	44.20%
11 位	0.737	ワンジュ・ポダン	4 位	6.30	9 位	58.20%
12 位	0.736	サムチェ	13 位	6.04	17 位	45.30%
13 位	0.734	ブムタン	5 位	6.26	16 位	46.70%
14 位	0.732	モンガル	18 位	5.80	7 位	61.20%
15 位	0.712	ペマガツェル	20 位	5.61	20 位	42.20%
16 位	0.708	タシガン	8 位	6.16	8 位	58.80%
17 位	0.698	ルンツェ	17 位	5.81	11 位	57.30%
17 位	0.698	タシ・ヤンツェ	10 位	6.08	6 位	63.60%
19 位	0.684	トンサ	14 位	6.01	14 位	50.00%
20 位	0.655	サムドゥプ・ジョンカル	19 位	5.71	18 位	44.30%

出所：The Centre for Bhutan Studies『GNH Survey Findings 2010』　（表作成：関口）

ここでは 2 つの質問を取り上げる。まず，幸福かどうかを 10 段階で示すという「主観的な判断に基づく幸福度」の結果では，上位の県が実際の幸福度でも上位にランクしているものの，実際の幸福度 1 位のパロと 3 位のダガナは，主観的な幸福度に関しては，パロが 12 位，ダガナが 15 位と，実際の幸福度より低い結果が出ている。一方で，実際の幸福度に関して，ワンジュ・ポダンは 11 位，ブムタンは 13 位であるものの，主観的な幸福度はワンジュ・ポダンが 4 位とブムタンが 5 位と，順位に差が出ている。

あるいは，「生活水準」の領域は経済的な要素が強いため，生活及び人生そのものの質を判断する「Quality of life（生活の質）」という観点がある。この結果でも，幸福度で上位の県がおおよそ良い結果を出しているものの，モルガン，タシガンやタシ・ヤンツェの各県にみられるように，実際の幸福度が下位の県でも，現状の「生活の質」に満足している人々も少なくないということが分かる。

ただし，「Quality of life（生活の質）」においては，「生活水準」のように経済的に不自由なく暮らせるかどうかが問われているのではない。これは，なかでもガサ県に強くいえることだが，主観的な判断に基づく幸福度 2 位，「Quality of life」1 位の県でありながら，「自宅から自動車道までの時間」と「電気使用の割合」で（表 14）のようになっており，20 県のうちいずれも最下位となっている。

（表 14）ガサ県の「自宅から自動車道までの時間」と「電気使用の割合」（2005 年）

	自宅から自動車道まで，3 時間以上かかる割合	電気使用の割合
ガサ	72.8%	0.0%
ブータン全体の平均	20.4%	57.1%

出所：JICA『ブータン王国　貧困プロファイル調査（アジア）』，2010 年，p16，18　（表作成：関口）

道路へのアクセスは，社会サービスや市場へのアクセスという観点で，そしてより良い教育及び保健サービスを受ける上で重要な役割を担う [43]。また電気に関しても，一定の生活水準を保つ上で切り離せないものである。しかし，どちらの不便も幸福度には影響していないことがこの結果から分かる。

また，ワンジュ・ポダン県のフォブジカ谷では，（図 4）で示したオグロヅルが飛来するために，電線を張っていない。そのため，電気のない生活を送っているものの，村の人たちは自然と一体となり，「暗くなったら寝るだけ」といった生活を送っている [44]。

（1）－ ⑤ 地域への所属意識

「地域の活力」の領域において，年間における寄付の金額を問う質問がある。この寄付が所得のどれくらいを占めているか割合を出すと，幸福度下位 5 県は，この割合の上位 6 県で占めていることが分かる（表 15）。

（表 15）家庭の所得における寄付の割合

幸福度の順位	1 年間の家庭における所得	地方名	家庭の所得を占める寄付の割合と全体順位
16 位	19 位	タシガン	5.8%（3 位）
17 位	20 位	ルンツェ	10.6%（1 位）
17 位	18 位	タシ・ヤンツェ	8.6%（2 位）
19 位	13 位	トンサ	5.5%（4 位）
20 位	16 位	サムドゥプ・ジョンカル	5.0%（6 位）

出所：The Centre for Bhutan Studies『GNH Survey Findings 2010』　（表作成：関口）

決して幸福度の高い県ではないものの，地域と「互助互恵」の精神で，金銭や時間を分かち合うことがブータンの人たちの姿であり，自身の「幸福」に大いに影響をもたらしているものと，私は受け止めている。というのは（表 13）をみると，この 5 県でも，「主観的な判断に基

づく幸福度」や「生活の質」の順位が中位の県も見受けられるからである。

(1) ー ⑥ 幸福度における上位と下位の決め手となる要素

33 項目の「満足の状態」の割合を，ブータン全体と県別ごとにみていく。はじめに，ブータン全体で「満足の状態」の割合が高い項目と，低い項目を取り上げる（表 16）。ここで，割合の低い項目に注目すると，いずれも「社会」に関することであることが分かる。

（表 16）ブータン全体における「満足の状態」の割合が高い項目と低い項目

「満足の状態」の割合が高い項目		「満足の状態」の割合が低い項目	
価値（教育）	97.3%	知識（教育）	7.4%
安全性（地域の活力）	96.2%	文化への参画度（文化）	33.2%
母語を話すこと（文化）	95.1%	就学（教育）	37.4%
家族（地域の活力）	92.9%	サービス（政治）	40.9%
ハンディキャップ（健康）	89.5%	仕事（時間の使い方）	45.0%

出所：Karma Ura・他『An Extensive Analysis of GNH Index』，Centre for Bhutan, Studies, 2012 年　（表作成：関口）

次に，幸福度上位 6 県と下位 6 県において，項目ごとの「満足の状態」の割合が，ブータン全体の平均を超えている県数を記す（表 17）。

（表 17）幸福度上位 6 県・下位 6 県における，項目ごとの「満足の状態」の割合が，ブータン全体の平均を超えている県数（■は，平均を超えた県が 6 県中 2 県以下）

要素	領域	項目	上位 6 県のうち	下位 6 県のうち	要素	領域	項目	上位 6 県のうち	下位 6 県のうち
心	精神面の充足	生活の満足度	4	0	社会	政治	政治参加度	3	6
		楽観的な感情	4	3			サービス	4	0
		悲観的な感情	4	1			政治パフォーマンス	2	3
		精神面	4	4			基本的な権利	4	0
	健康	自己申告による健康	5	1		地域	寄付	2	5
		健康的な日々	6	0			安全性	2	4
		ハンディキャップ	5	1			地域内の関係	4	4
		心身の健康	6	0			家族	5	1
社会	時間の使い方	就寝時間	3	6	経済	生活水準	収入	3	1
		労働時間	4	0			資産	5	0
	文化	文化に対する参画度	2	6			住まい	4	0
		母国語を話すこと	3	6	環境	生態系	野生生物への影響	3	0
		13 の芸術，技能	1	5			都会の問題	5	6
		ディグラム・ナムジャの精神	3	4			環境への責任	4	2
	教育	読み書き	3	0			生態系の問題	3	4
		就学年数	3	0					
		知識	4	2					
		価値	2	4					

出所：Karma Ura・他『An Extensive Analysis of GNH Index』, Centre for Bhutan, Studies, 2012 年（表作成：関口）

この結果から，幸福度上位 6 県は「文化」と「地域」の領域で，下位 6 県は「健康」「教育」「生活水準」の領域で，「満足の状態」の割合がブータン全体の平均を下回る県が多いことが分かった。しかし幸福度下位 6 県でも，「文化」の領域では，「満足の状態」の割合がブータン全

体の平均を上回る県が多かった。また「地域の活力」の領域では,「家族」がブータン全体の平均を上回った県が1県のみだったが，残りの5県もブータン全体の平均からマイナス5パーセント以内に収まっており,「文化」と「地域」に対して,「満足の状態」，あるいはそれに近い県が多いといえる。

一方,「精神面の充足」「健康」「生活水準」の領域において，幸福度上位6県と下位6県では大きな差がみられる。下位6県における幸福度向上のカギとなるのは, この「心」と「経済」の要素を「満足の状態」に引き上げることであると，私は考える。

(3) 国民総幸福量（GNH）調査の分析

まず，2010年に実施した国民総幸福量（GNH）調査結果の考察によって明らかになったことを挙げていく。

1. 居住地区が都市部であるか，農村部であるかは，幸福度に影響しない。
2. 生活水準が高い県は，相対的に幸福度が高い。
3. 労働時間に対する所得は，幸福度に顕著に表れる。（労働時間が長く所得は少ない県は，チランを除いて，いずれも幸福度が低い。）
4. 幸福度調査による幸福度と，主観的な判断に基づく幸福度は，必ずしも一致しない。
5. 幸福度が低い県は，地域と強く結びついている。
6. 幸福度の高い県と低い県を比べると ,「精神面の充足」「健康」「生活水準」の領域で , 大きな差がみられる。

以上のうち，2・3・6に注目すると ,「国民総幸福の実現」には「経済」と「心」の要素の充実が欠かせないことが分かる。しかし，これは簡単に実現できることではない。というのは「幸福を実感できる社会」は,「持続可能な開発」を前提に成り立つからである。

世界全体の動きとして，都市開発や自然開発が進むなか，ジクメ・センゲ・ワンチュック前国王が ,「ヒマラヤが聳え，雨雪が降り，森林が茂る限り，我が国は安泰であり，政府はそうあるように努める。」と述べている[45]。これは環境，経済と社会がそれぞれ相互に作用していることによって，ブータン社会が成立していることを表現したといえる。

さらに，ブータンの人たちのチベット仏教に対する信仰心も大いに関係しているものと，私は受け止めている。長尾氏はチベット仏教を,「呪術を好み，山川草木を始め，風雨や雷電などの自然現象のすべてに神や精霊が宿るとするような信仰」と記している[46]。自然に対し，深い信仰心から自然環境を劣化させてまでも，人間の都合で開発するのは良くないと，ブータンの人たちは感じているものと推測できる。

こうした自然への配慮の一方で，人間は里地里山から食料や資源を受け取っている。この相互に利益をもたらし合う「持ちつ持たれつ」の関係が「持続可能な開発」を支え，結果的に幸福度に良い影響をもたらすものと考える。このことは森林面積が広い日本でもいえ，この考え方の重要度が今後増してくると予測できる。

また平山氏は,「物質的に豊か」になると，環境破壊による生活基盤の破壊が引き起こると

した。さらには，都市部への人口流入，それに伴う農村部の過疎化，格差社会の拡大，伝統的な価値観の崩壊まで引き起こされると提言した[47]。私たちが心得なければならないことは，国内総生産（GDP）拡大傾向には必ず頭打ちが来るということである。近年では，「生活水準」ばかりに気を取られ，大量生産・大量消費が一般的になっている。日本は，今まで歩んできた道を省みる必要があり，一刻も早く新たな活路を見つけるとともに，方向転換していくべきである。「将来世代の国民総幸福」の実現に向け，有限な資源を最大限活用しながらも，環境保全に努めること，あるいは使った資源の再利用や再生といった「持続可能な開発」を行っていくことが大事であると考える。結果として，「経済」と「心」の要素が充足するものだと，私は主張する。

第３章　異文化理解の授業実践

第１節　ブータンを教材とした授業実践例

ブータンへ海外研修に行かれた２人の先生の教育実践をみていく。

（1）授業実践の考察

(1) －①多文化共生社会を目指して～ブータンを通して考える「幸せ」と「自分」，そして「日本」～

実施要項と単元の構成は（表 18-1）（表 18-2）の通りである。

（表 18 -1）単元の実施要項

学校名	東京都港区立東町小学校	人数	14 人
指導者	河合一洋　先生	実践	道徳 総合的な学習の時間
学年	第４学年	授業時数	6 時間
単元の目的 / 目標	・ブータンの文化，生活を通して，文化の多様性を知る。 ・「幸せ」に必要なものを考え，多様な価値観に気付く。 ・他国の文化を知り，日本の文化や自分の住む地域，学校を見つめ直す。 ・世界で活躍する日本人の姿から，自分の夢や生き方について考える。 ・自分の考えや気付きを，人へ伝える力を高める。 ・お互いの考えを受け入れ，協働的に活動していく大切さに気付く。		

出所：JICA『教師海外研修報告書　～国際理解教育の授業実践事例集～』，2012 年，p.22

（表 18 -2）単元の構成

時限	本時のねらい	テーマ	学習活動・学習内容
1	「幸せ」って何？「幸せ」に必要なものは何だろう？	・自分にとっての「幸せ」「豊かさ」とは何かを考える。 ・友達の意見なども聞き，幸せについての考え方の多様性に気付く。	・「幸せ」についてのアンケートを実施する。 ・友達と考えを共有する。 ・国民の 90％以上が「幸せ」だと感じている国があることを知る。 ・「幸せの国」とはどんな国か，イメージを共有する。
2 3	幸せの国「ブータン」ってどんな国だろう。	・ブータンの文化や生活の様子を知り，ブータンのイメージをつかみ，興味を持つ。 ・ブータンと日本との価値観の共通点・相違点に気付く。	・クイズなどを通して，ブータンの衣食住などの生活の様子を知る。 ・ブータンを写真から分析し，理解を深める。〈フォトランゲージ〉 ・「幸せの国」に抱いたイメージの予想と実際を照らし合わせる。 ・自分にとっての幸せと，ブータンの同世代の子たちの幸せとを比較する。

4	GNH に学ぶ。	・「幸せ」には多種多様な捉え方があることに気付く。 ・ブータンの人々が大切にしていることを確認する。 ・自分の「幸せ」への捉え方を振り返る。	・ブータンの人たちが感じている「幸せ」の要素を考える。 ・ブータンの GNH（国民総幸福量）の考え方を紹介する。
5	世界で活躍する日本人	・西岡京治さんのブータンでの活躍を知る。 ・青年海外協力隊，シニア海外ボランティア，JICA の活動を知る。	・西岡さんがブータンに遺したものに気付く。 ・ブータンで活躍する JICA の人たちや，日本人の活躍や考えを知る。
6	世界と日本とのつながり	・世界の中での日本人としての生き方を考える。	・自分たちの暮らしで「幸せ」を増やすために，どんなことができるだろう。 ・これから日本人として大切にしていきたいことを考える。

出所：JICA『教師海外研修報告書　～国際理解教育の授業実践事例集～』，2012 年，p.22-23

1 時限目では，各児童に「幸せ」のコンセプトマップを作らせている。また，「幸せの国」に対するイメージを班ごとに話し合っている。（表 19）は，ある班から挙げられた意見を，私が分類・ラベリングしたものである。ここで児童の考える「幸せの国」とは，「社会」と「環境」の要素に偏っており，「経済」や「個人」の視点からは言及されていない。特に日本で暮らしていながら，「お金」や「モノ」に関することが挙がらなかった結果は意外であったといえる。

2･3 時限目は，ブータンの予備知識を蓄えさせる活動が中心である。実際に民族衣装「ゴ」やお祈りに用いる「マニ車」を見せ，異文化を体感させている。知識においては，「人口」「国王」「信号がない首都」「禁煙国家」「ブータン料理」「国教」等を押さえている。ここで児童はブータン王国に対し，前時にイメージした「幸福の国」とは違うイメージを抱いたようである。

4 時限目では，日本の経済成長と比較しながら国民総幸福量（GNH）の理念を説いた。「互助互恵」「足るを知る」など，ブータンの幸福観を捉える上で不可欠な視点を押さえている。

5 時限目には，道徳の教材として西岡京治氏を扱った。西岡氏は 1964 年に，農業の指導者としてブータンへ渡った。それから 1992 年に亡くなるまで苦労を重ねながらも，農業の発展に加え，ブータンの食生活の改善，架橋による流通の促進，地域開発に努めた。そして，ブータン農業の父として，名誉称号「ダショー」を授かったのである。ダショーは「最高に優れた人」を意味し，外国人に贈られたのは現在，西岡氏のみである。この時間は，児童にとって国際貢献を考えるきっかけとなった。

6 時限目では，事前に「日本がもっと幸せな

（表 19）ある班から挙げられた「幸せの国」のイメージ

イメージ	ラベル
・戦争がない ・みんな仲が良い ・食べ物がある ・いつでも食べられる	平和（社会）
・学校がある ・仲間がいる ・給食が食べられる ・いじめがない ・ケンカがない	教育
・仲の良い家族	家族
・生き物を大切にする ・環境が良い ・自然がいっぱいある ・地震がない ・台風がこない	環境

出所：JICA『教師海外研修報告書～国際理解教育の授業実践事例集～』，2012 年，p. 23　（表作成：関口）

国になるためには」というテーマで，家族にインタビューをした上で授業に臨ませている。そしてそれぞれの児童が発表したあと，世界の幸福について考え，グループで話し合った。その回答は（表 20）である。この結果から，（表 19）の「幸せの国でイメージすること」で挙げられていることと比べ，回答が抽象的になっていることが分かる。さらに，B 班を中心に「個人」の要素に分類できる意見が見受けられる。ブータンに触れたことが，「幸せ」をより深く考えるきっかけになったと，私は受け止める。

（表 20）世界の幸せの要素について

A班	B班	C班	D班
・健康 ・平和 ・食料 ・家族 ・生存	・思いやりを持つ ・自分の長所を大切にする ・礼儀正しさ ・健康な生活 ・一人ひとりが楽しいと思える社会	・GNE（アース） ・GNA（アニマル） ・GNC（カントリー） ・GNF（フレンドリー） ・GNS（スクール）	・自由 ・仲間 ・ゆとり ・安全 ・健康

出所：JICA『教師海外研修報告書～国際理解教育の授業実践事例集～』，2012 年，p. 25　（表作成：関口）

（1）－② ブータンから世界へ，そして日本へ，自分へ

2 つ目の実践例を取り上げる。実施要項と単元の構成は（表 21-1）（表 21-2）である。

（表 21-1）単元の実施要項

学校名	東京都足立区立梅島小学校	人数	37 人
指導者	山口亮介　先生	実践	外国語活動，道徳 総合的な学習の時間
学年	第 6 学年	授業時数	12 時間
単元の目的 / 目標	・ブータンの国土や文化，生活様式について興味をもつ。 ・ブータンの文化・生活様式を知ることで，日本の文化を見つめ直す。 ・世界で活躍する日本人の姿から，自分の夢や生き方について考える。 ・異文化との出会いから，課題を見出して調べ，自分なりの考えを持つ。 ・「幸せ」に必要なものを考え，多様な価値観に気付く。		

出所：JICA『教師海外研修報告書　～国際理解教育の授業実践事例集～』，2012 年，p.28

（表 21-2）単元の構成

時	本時のテーマ	学習活動・学習内容
1	ブータンを知ろう	・お土産，言語，通貨，文化や生活の様子を見る。
2	ブータンで活躍する日本人①	・『ブータンに日本の農業を』（道徳 5 年　学校図書）を用い，西岡京治氏がブータンで成功した理由を考える。 ・ブータンで活動している青年海外協力隊員を知る。
3 4	ブータンで活躍する日本人②	・ブータンで活躍した元青年海外協力隊員の話を聞く。
5	ブータンに学ぶ	・国内総生産（GDP）と国民総幸福量（GNH）の 4 本柱や 9 つの領域を学ぶ。 ・『未来世紀ジパング―池上彰がブータンへ―』を視聴する。
6 ～ 10	ブータンから世界へそして，日本へ	・ブータンからの学びを生かし，調べたいことを考える。 ・課題別グループで調べ，発表（ポスターセッション）。
11	本当の幸せとは何か？	・ディベートをする。「どっちが幸せ？物質的な豊かさと精神的な豊かさ？」
12	ブータンから世界へ そして日本へ，自分へ	・これまでの学習活動を振り返り，これから日本人（人間）として大切にしていきたいことを考える。

出所：JICA『教師海外研修報告書　～国際理解教育の授業実践事例集～』，2012 年，p.28

1時限目では具体物･写真等を用いて，ブータンの国土の様子，文化や生活様式を押さえた。児童は，ブータンに関心を抱いたようである。

2時限目では河合氏同様，西岡京治氏の活躍に触れている。また3・4時限目では，元青年海外協力隊の方による出前授業を行っており，児童は日本人の海外での活躍に高い関心を示すとともに，ブータンの識見を深めたいと思う児童もいたようである。

5時限目では，国内総生産（GDP）と国民総幸福量（GNH）の世界ランキングを示すとともに，ブータンに関する映像（DVD）を視聴している。

そして6～10時限目には，ブータンを学んだことを生かし，調べたいことをインターネットによって調べている。内容は（表22）の通りである。また，「ブータンから世界へ」というテーマから，世界のことについても調べている。

（表22）児童が調べたいこと，9つの課題

班	ブータン	世界
1	ゾンカ語（言語）	世界の言葉
2	ニュルタム（通貨）	世界の通貨
3	ゴ，キラ	世界の民族衣装
4	国旗	世界の国旗
5	アーチェリー（国技）	世界の国技
6	ブータン料理	世界の料理
7	ターキン（国獣）	世界の国獣
8	西岡京治氏	世界で活躍した日本人
9	バター茶	世界のお茶

出所:JICA『教師海外研修報告書～国際理解教育の授業実践事例集～』,2012年,p.31（表作成:関口）

11時限目では，物質的豊かさと精神的豊かさでは，どちらが幸せかディベートを行っている。両極端ではない意見を持ったことが以下の児童の感想からも分かる。（表23）。

（表23）ディベート後の感想

・ダライラマ14世が言ったようにGDP6，GNH4の割合でよい。
・物質的な豊かさがあるからこそ，精神的な豊かさが生まれる。
・精神的な豊かさも必要だけど，今，日本に住んでいて幸せだから，物質的な豊かさは大切。
・精神的な豊かさを選んだ。ずっと日本に生まれてよかったと思っていたので，ギリギリまで悩んだ。

出所：JICA『教師海外研修報告書　～国際理解教育の授業実践事例集～』，2012年，p.32

12時間目では，今までの学習を振り返り，自身の考えの変化や心に残ったことを，短い言葉によって表現させている。そしてこの単元を通し，児童からは以下のような感想があった（表24）。

（表 24）単元後の児童の感想

・お金があるから幸せなのではなく，僕は精神的な豊かさがあり，物質的な豊かさもほどほどあること（足るを知る）が幸せだと思いました。 ・今まで世界に目を向けるといっても，アメリカや中国などの大国にしか目を向けていませんでした。でも，今回の授業のおかげでブータンやネパールなどの小国にも目を向けていけるようになりました。 ・ブータンのことだけでなく，世界のことまで知ることができました。今まで，「世界とは何なのか」を考えたこともありませんでした。

出所：JICA『教師海外研修報告書～国際理解教育の授業実践事例集～』，2012 年，pp.32-33

1 つ目の感想から，「『幸せ』に必要なものを考え，多様な価値観に気付く。」という目標に到達あるいは近い状態にあることが分かる。また 2 つ目，3 つ目の感想からは，世界に関心を持つようになったことがうかがえる。

（2）授業実践例の分析

2 つの授業に共通している単元の目標は以下の通りである。

①ブータンの文化・生活を知る。 ②他国の文化を知り，日本の文化を見つめ直す。 ③世界で活躍する日本人を知り，自分の夢や生き方を考える。 ④「幸せ」に必要なものを考え，多様な価値観に気づく。

ここで私は 2 つのことを取り上げる。第一に，異文化理解の充実である。他国の文化を知るにはまず，自国の文化を十分に理解していることが重要であると受け止めている。今回の 2 つの実践例では，日本に対して再認識，新たな発見や改めて魅力に触れるといった場面が少なかったため，自国の文化にとらわれず，あらゆる考え方や在り方を認め，互いの価値観を尊重し合える視座を獲得できなかったのではないかと，私は考えている。

また，河合一洋先生，山口亮介先生とも，国民総幸福量（GNH）の基本理念を説いている一方で，ブータンの幸福観を捉える視点が，十分に押さえられていなかったと受け止めている。「少欲知足」や自然を大事にする精神，伝統・文化を尊重する態度や「互助互恵」に基づくコミュニティの絆を押さえることで，今まで自分自身が描いてきた「幸せ」に対するイメージと，ブータンの「幸せ」との違いに気づき，ブータンを真に理解することができると考える。

第二に，本物の「幸せ」とは何かを考え，どう判断・行動するのかという点である。「国民総幸福」には，「経済」の要素の充足も欠かすことができず，現在のブータンでは，自然を大事にすることや伝統と文化の保護に努めながら，盛んに経済活動や都市開発が行われている。日本に置き換えたとき，「持続可能な開発」の視点から国の将来の姿を描き，自分でもできることを考え，行動できるようになることが大事になると，私は考える。

以上のことを踏まえ，各学年の発達段階に合わせて，以下の単元を提案する（表 25）。

（表 25）４年生から６年生における「ブータン」を教材にした単元

学年	４年生（異文化理解）	５年生（異文化理解）	６年生（自己の生き方）
テーマ	ブータンはなぜ世界一「幸せの国」といわれるのか。		
ねらい	・チベット文化圏に古くから根付いている教えと，伝統と文化の保存に向けての取り組みを知り，これらがブータンの人たちの考え方や生き方に大きな影響を与えていることを理解している。	・家族や地域といったコミュニティの絆の大切さを認識し，所属意識によってもたらされる団結力，自信や人と人とのかかわりの心地よさに気付いている。	・ブータンにおける幸福観の捉え方を押さえる。 ・多様な考え方や生き方を理解し，「幸せ」に対する自分の考えを表現できる。 ・これからどう判断・行動していくのかについて考えを深め，実践しようとしている。
具体的知識	・少欲知足 ・自然を大事にする精神 ・伝統や文化を尊重する態度	・コミュニティの絆 ・互助互恵 ・所属意識 ・「ディグラム・ナムジャ」の精神	・物質的な豊かさ ・精神的な豊かさ ・持続可能な開発 ・将来世代の国民総幸福

（表作成：関口）

国民の 97%が「幸せ」という背景を探るため，「なぜ世界一「幸せの国」と言われるのか」という最大の疑問を全体のテーマに設定する。４年生では，ブータンの幸福観のうち，ブータンに古くから根付く考え方である「少欲知足」の精神，自然を大事にする態度や伝統と文化を尊重する態度を押さえていく。そしてブータンの事例から今後の日本の姿をイメージし，自分のできることを考えていく単元である。

５年生では，家族や地域といったコミュニティでの「互助互恵」や「ディグラム・ナムジャの精神」の考えのもと，ものを分かち合い，他者に喜びを与えることを大事としているブータンの人間関係を理解していく。また，コミュニティへの所属意識が生活に充足と活力をもたらし，団結力や自信につながるものとして捉え，身近で親密な「絆」を確認していく単元を設定した。

６年生では，本物の「幸せ」を見出していく。「持続可能な開発」や「将来世代の国民総幸福」を実現していくには，これから自分がどう判断・行動していくか，ブータンの現状を押さえるとともに直面している問題に触れ，考えを深めていく。

以上，２つの授業実践例を分析し，学年をまたいで実践を行う場合の私の提案を記した。児童の発達段階に合わせて，異文化理解や世界へ目を向ける実践をすることで，より効果的に国際理解への知識・関心が増すものと考える。そして次の節では，１学年における指導を提案していく。これは，１年間で集中的に取り組むことで色濃く密に実践できるものと考える。

第２節　第６学年「総合的な学習の時間　学習指導案」

ブータンはなぜ世界一「幸せの国」といわれるのか，という問いに対する答えを見つけるため，ブータンの幸福観を捉える視点を押さえるとともに，見出した「幸せ」に対する価値を深めていく学習指導案を提案する。

〇単元名 ブータンに「幸せ」を学ぶ異文化理解

〇単元のねらい

・ブータンにおける幸福観の捉え方を押さえ，多様な考え方や生き方への理解を図るととも

に，「幸せ」に対する自分自身の価値を見出し，深めることができる。

〇評価

・ブータンの暮らし，伝統と文化等を知り，進んでかかわっていこうとする。
・チベット文化圏に古くから根付いている教えと，伝統と文化の保存に向けての取り組みを知り，これらがブータンの人たちの考え方や生き方に大きな影響を与えていることを理解している。
・家族や地域といったコミュニティの絆の大切さを認識し，所属意識によってもたらされる団結力，自信や人と人とのかかわりの心地よさに気づいている。
・ブータンにおける幸福観の捉え方を押さえ，多様な考え方や生き方への理解を図るとともに，「幸せ」に対する自分の考えを表現し，その実現に向け，これからどう判断・行動していくのかについて，考えを深めることができている。

〇教材について

・ブータンについて

ブータンは人口約 72 万人，国土面積約 3 万 8000 平方キロメートルの小国である。経済的には貧しい国でありながら，2005 年に行われた国勢調査で，国民の 97%が「あなたは今，幸せですか」という問いに「幸せ」と答えている。日本では，第 5 代国王が 2011 年 11 月に日本に来日し，世界一「幸せの国」として注目を集めた。

この背景には，「物質的な豊かさ」よりも，人生に充足感を持てる「精神的な豊かさ」を大事にする国民総幸福量（GNH）の理念が国民に浸透していることが挙げられる。国民一人ひとりが「心の充足」による満足感を抱き，国として「持続可能な開発」と「将来世代の幸せ」の実現に取り組んでいることによって，幸福を実感できる社会が成り立ち，世界一「幸せの国」といわれている。

・教材観

ブータンを教材とする大きな魅力とは，2 つある。第一に，自己の生き方を見つめ直し，「幸せ」に対する価値観の構築や変容を期待できる点である。「物質的な豊かさ」にとらわれすぎず，資源の有限性を理解し，拡大していく物質的な欲望を少しずつ抑える代わりに，「心の充足」に注目し，真の「豊かさ」を見出していく。また，国として「持続可能な開発」や「将来世代の国民総幸福」の実現に取り組む姿を捉え，日本と自分が取り組むべきことやできることを考え，深めていく単元である。

第二に，日本にはない考え方や生き方によって営まれる生活と，古き佳き「文化」を実感できる点である。ほとんどの児童にとって未知の国でありながら，日本と同じアジアの国であること，容姿が似ていることや，着物に似た民族衣装「ゴ」「キラ」を着ていることなどから，どこからともなく親近感がわいてくる国である。このような親近感からブータンに高い関心を持って，「少欲知足」の精神，自然を大切にする態度，伝統と文化を尊重にする態度や，地域・家庭の絆を大事にすることなどを学べるといった魅力がある。

〇指導観

次の 2 つに焦点を当てていく。第一に，「心の充足」によって得られる人生の満足感をブー

タンの例を取り上げながら，自分への振り返りを行っていく。

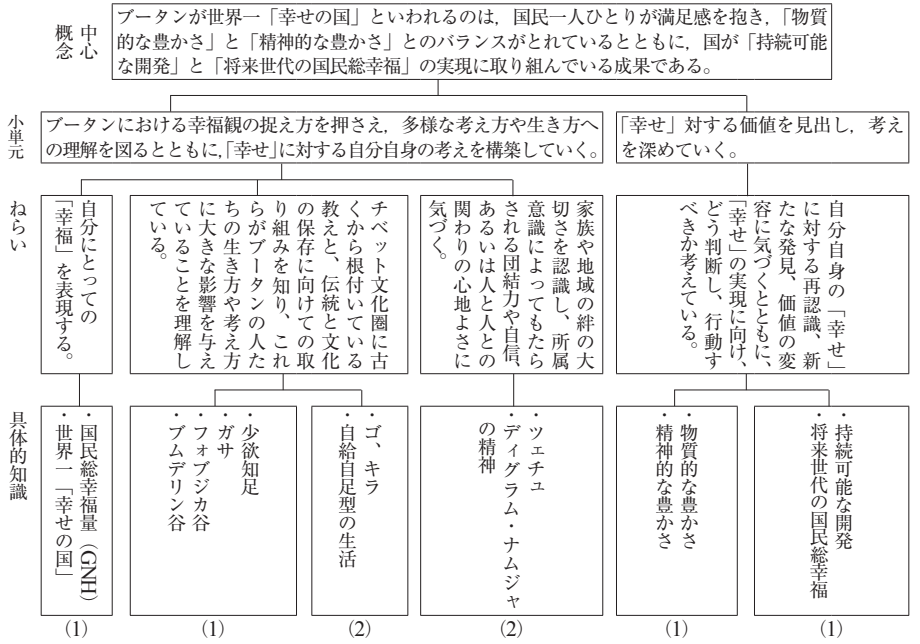
ブータンでの生活は，農業と家畜を中心とする自給自足で，3 世代の大家族で暮らすことが基本である。決して経済的には裕福ではないものの，家族で支え合い，健康に暮らせることが 1 番の「幸せ」だと，ブータンの人たちは認識している。また，地域と「共助･公助」に基づき，社会全体で 1 人ひとりを支え合える関係ができている。この家族や地域の深い絆は，「ディグラム・ナムジャ」の精神が国民に根付いているからであることを押さえる。

また，伝統衣装の着用義務をはじめとする国の政策は，国家のアイデンティティを確立するものである。これが国の独立を保ち，繁栄していくカギであることを押さえる。同時に，日本の生活，伝統と文化を見つめ直すことで，世界に発信できる日本の文化を発見，再認識し，日本の強みを自覚できるようにする。

そして環境保全国として，国を挙げて自然保護に努め、経済発展の妨げとなっても豊かな自然環境の保全に徹する国の政策にも注目させる。自然から恩恵を受けるだけはない「持ちつ持たれつ」の暮らしに触れ，かつての日本の生活スタイルの 1 つであったことも押さえる。

第二に，「幸せ」に対する価値を見出し，新たな発見，再認識や変容を促していく。ブータンの幸福観を捉える視点を押さえ，日本の将来のイメージを描くとともに，自分の生活を振り返り，どう判断・行動していくべきか，考えを深めていく。

○単元の構造



○単元計画（全 8 時間扱い）

次	学習活動	指導にあたっての留意点	評価
第1次	①ブータンと出会う。 ・ブータンクイズを行う。		○進んでブータンにかかわろうとしている。
	・人口　・面積　・20 の県　・仕事　・国土の森林面積　・マニ車　・ゾン ・鳥類の生息種類数　・国立公園と指定保護区域の面積　・GNH の理念 ・世界一「幸せ」の国　・国民の 97%が幸せ		
	・「幸せ」や「幸せの国」とは何か考える。	□具体的な例でもよいので，現段階の「幸せ」に対する考えを持たせる。	
	②自然との関わりを考える。 ・なぜ美しい自然が残されたままなのか考える。 ・ガサ，フォブジカ谷やブムデリン谷の暮らしをみてみる。 ・自然保護において，日本と個人の立場からできることを見つける。	□国を挙げて環境保護に努めていることに触れる。 □電気の普及が進まないガサ，渡り鳥の飛来のために電線が張れず電気のないフォブジカ谷や，交通網が未発達のブムデリン谷の人たちの暮らしや気持ちを捉えさせる。	○ブータンの自然とのかかわりに触れ，日本と自分が今後，自然とどうかかわるべきかを表現している。
	③④ブータンの暮らしを知る。 ・伝統的な民族衣装「ゴ」「キラ」を実際に着てみる。 ・ブータンと日本の暮らしを比較する。	□民族衣装の着用義務の背景に触れる。 □自給自足的な生活に欠かせない職業や住まいが多いことを押さえる。	○日本と異なる生活・文化に進んでかかわり，両国のよさを見出すことができる。
	⑤⑥絆を感じるときはどんな場面か振り返る。 ・ブータンの伝統的な祭り「ツェチュ」を知る。 ・自分の住む地域の行事・イベントや連携・協力から何か感じたことはあるか思い出す。 ・地域の人たちとの絆が深ければ，どんなよさがあるか考える。 ・そのコミュニティでの自分の役割を見つめ直す。 ・地域や家族とどんなかかわりを持っていきたいか考える。	□地域の祭りが安息と団結力を生み出していることを押さえる。 □地域の人たちとの交流によってもたらされる心地よさや地域全体で互いに支え合える関係を作る大事さを捉えさせていく。 □「ディグラム・ナムジャ」の精神を押さえる。 □自身の支えとなる学校，家族や地域の存在を大事にし，役割を果たしていくことで，所属意識が強まることに気付かせる。	○所属意識によってもたらされる団結力や自信、あるいは人と人との関わりの心地よさに気付いている。 ○絆が自分や社会にどのような働きをもたらしているのか，自分の考えを表現できている。
第2次	⑦「幸せ」とは何か考える。 ・本物の「幸せ」とは自分にとって何なのか考え，クラスで意見を交わす。	□ 1 時間目に抱いた「幸せ」に対する価値観の再認識，新たな発見，変化に焦点を当てる。	○ブータンの幸福観を捉え，自分自身の「幸せ」に対する再認識，新たな発見，価値の変容に気づいている。
	⑧「将来世代の国民総幸福」の実現を考える。 ・これから日本と自分がどう判断・行動するべきか考える。	□日本での問題を指摘しながら，「持続可能な開発」をキーワードに「Think globally Act locally」を押さえる。	○「将来世代の国民総幸福」や「持続可能な開発」の実現に向け，日本と自分ができることを考え，実践しようとしている。

おわりに

第 1 章から第 3 章では，ブータンの国と人々の魅力や国民総幸福量（GNH）を押さえるとともに，学習指導案を作成した。これらを通して得た 3 つの成果と 2 つの課題を記す。

【成果】
・「幸せ」に対し，私自身の考えを持てたこと。
・ブータンの幸福観を知るとともに，「幸せ」を捉える多様な視点を見出せたこと。
・上記の 2 つのことを踏まえ，学習指導案を作ることができた点。

成果として第一に，「幸せ」に対し，私自身の考えを持てたことである。「幸せ」とは「物質的な豊かさ」だけでは成り立たず，「精神的な豊かさ」とのバランスが大事であることを学んだ。「精神的豊かさ」には「社会」や「環境」の要素に加え，ほどほどの「経済」の要素の充足も欠かせない。そして何より，「心の開発」あるいは「精神面の充足」といった「心」の要素が重要であることが分かった。

第二にブータンの幸福観を知るとともに，「幸せ」を捉える多様な視点を見出せたことである。国民総幸福量（GNH）調査の結果を考察・分析し，ブータンの人たちの生き方，国としての在り方，そして「幸福観」を理解することが出来た。

「少欲知足」の精神からは，欲望を抑えることで人生の充足感を得やすくすることを学んだ。また，自然を尊重する精神から「持続可能な開発」の原点を理解できた。

そして「ディグラム・ナムジャ」の精神は，日本がいま一番必要としていることだと受け止めた。家族や地域への所属意識から生まれる「心の充足」は，「精神的な豊かさ」へ大きな影響を与えているといえる。

そのほか，伝統や文化を尊重する態度も，日本が見習うべき側面である。自国に親しみと誇りを持ち，世界に発信していくことは，国の強みを自覚することであり，グローバル社会の舞台で活躍する基本的な資質の 1 つである。

これらの視点を押さえ，「将来世代の国民総幸福」を考えていくことが，「幸せを実感できる社会」の実現に欠かせないことだと受け止めた。

第三に，以上に挙げた 2 つのこと踏まえ，学習指導案を作ることができた点である。「幸せ」という人によって価値観が異なる概念を，児童に深く考えさせるきっかけとして，ブータンは最適だったのではないかと考えている。それは，日本には根付いていなかったり，そもそもなかったりする考え方がブータンにはあるからである。消費拡大型の生活をし，欲しいものは比較的簡単に手に入るようになっている現在の日本で，「少欲知足」の教えが浸透することは想像に難い。だからこそ，ブータンの在り方や「持続可能な開発」の視点を理解し，欲しいものが好きなだけ手に入ることが本当の「幸せ」なのか，真の「豊かさ」を捉え直す学習指導案になったと認識している。

また，家族や地域の絆が希薄化する日本で，「ディグラム・ナムジャの精神」を意識するこ

とは難しいと考える。それは，大家族が減少し核家族化が進むとともに，地域内での防犯・安全性が叫ばれているからである。しかし，かつての日本でも家族全員で年配の方を支え，地域では「お互いさま」と助け合っていたと推測している。そこでもう一度，「絆」を呼び覚ますことができるのではないかと考え，単元計画を練った。

【課題】
- 日本の幸福観を GNH の 9 領域から見出していないため、両国の幸福観を客観的に捉えられず「異文化間教育」へ発展させられなかったこと。
- 日本とブータンという二国間ではなく，いわゆる「多文化理解」や「多文化間教育」に至らなかった点。

一方，課題として第一に，他国の人たちの多様な生き方や考え方を理解し，互いに尊重しあうことができたかが挙げられる。人・モノ・カネ・情報が国境を越えて移動する現代の社会の中で活躍していくには，「異文化理解」にとどまらず，「異文化間」の視点で両国を理解することが望ましいと考えた。自国の文化にとらわれず，他国の人たちのあらゆる考え方や在り方を認め，互いの価値観を尊重し合える視点を持つことが大事である。

今回の考察・分析では，ブータンの「幸せ」を学ぶことができたものの，日本の伝統と文化を理解した上での日本の「幸せ」を，感覚的なものとしてしか捉えることができなかったと受け止めている。ブータンと日本では，両国の人たちの気質や生き方に違いがあることから，本物の「幸せ」の概念も異なるといえる。そこで，日本への理解を文化と伝統という視点のみならず，「生活水準」や「健康」など，あらゆる要素から捉えられると，日本，そして日本人に合った幸福観を見出せ，異文化間により近い視座を獲得できたのではないかと考える。

第二に，日本とブータンという二国間ではなく，いわゆる「多文化理解」や「多文化間教育」に至らなかった点である。青木氏は，多文化世界のことを次のように述べている [(48)]。

世界の各地域の文化の担い手がその文化の力を認識しながら魅力的なものに鍛えて，世界に発信し，地球全体の文化を豊かにするための努力をする，という意味での「運動」をふくんだもの。

このことを踏まえると，「多文化理解」には，文化の魅力の発信とそれを受け入れる姿勢を養うことが欠かせないものと考える。そして，自国ともう一方の国といった 2 国間ではなく，いくつもの国と行われなければ「多文化」とはいえない。

ブータンの魅力あふれる文化を扱いながら，日本や周辺各国の文化への理解を図り，「多文化間」に立ち，互いに文化を受け入れ，「よさ」を認め合い，尊重できる態度を育める学習指導案も考えられたと受け止めている。

最後に，本論文を書くにあたり 1 年以上に渡ってご指導して下さった千葉昇先生に，心より感謝を申し上げます。どうもありがとうございました。

注

(1) 『Poverty Analysis Report 2007』, National Statistics Bureau, 2007 年, p.31

(2) ブータン政府ウェブサイト（http://www.bhutan.gov.bt/）『ブータンについて』より。

(3) Karma Ura・ 他『An Extensive Analysis of GNH Index』, Centre for Bhutan Studies, 2012 年, pp.175-176 より。人口 5 万人超える県は，ティンプーのほか，チュカ（7 万 4387 人），サムチェ（6 万 100 人），タシガン（5 万 1134 人）である。

(4) 根本かおる『ブータン「幸福な国」の不都合な真実』, 河出書房新社, 2012 年, pp.20-21

(5) 今枝由郎『ブータンに魅せられて』, 岩波新書, 2008 年, pp36-37

(6) 内閣府ウェブサイト（http://www.esri.cao.go.jp/jp/sna/otoiawase/faq/qa14.html）『GDP と GNI（GNP）の違いについて』より。国民総生産（GNP）とは，国内で一定期間内に生産されたモノやサービスの付加価値の合計額に, 国内に限らず日本企業の海外支店等の所得を含めたもの。現在は国民総生産（GNP）の概念はなくなり、同様の概念として“国民総所得（GNI）＝ Gross National Income”が用いられる。

(7) ブータン政府観光局ウェブサイト（http://www.travel-to-bhutan.jp/about_bhutan）『ブータンについて知る』より。

(8) 世界自然保護基金（WWF）ウェブサイト（http://www.wwfbhutan.org/?referer=wwforg）より。ここには, ブータン全土の 51．32％が国立公園，指定保護区域やバイオロジカル・コリドールであることが記されている。

(9) バイオロジカル・コリドールとは, 野生動物がその中を自由に移動できるように「道」をつなげたもの。

(10) ドルジ・ペンジョール『ブータン（アジアの環境重大ニュース 2010）』, 地球環境戦略研究機関（IGES）, 2011 年, pp.16-17

(11) 国際自然保護連合（IUCN）『レッドリストカテゴリーと基準　3.1 版』, 2000 年より。

絶滅 Extinct（EX）	すでに絶滅したと考えられる種。
野生絶滅 Extinct in Wild（EW）	飼育・栽培下であるいは過去の分布域外に，個体（個体群）が帰化して生息している状態のみ生存している種。
絶滅危惧 IA 類 Critically Endangered（CR）	ごく近い将来における野生での絶滅の危険性が極めて高いもの。
絶滅危惧 IB 類 Endangered（EN）	ＩＡ類ほどではないが，近い将来における野生での絶滅の危険性が高いもの。
絶滅危惧Ⅱ類 Vulnerable（VU）	絶滅の危険が増大している種。現在の状態をもたらした圧迫要因が引き続いて作用する場合，近い将来「絶滅危惧Ⅰ類」のランクに移行することが確実と考えられるもの。

(12) 前出ウェブサイト（7）『ブータンについて知る』より。

(13) 池上彰『池上彰と考える，仏教って何ですか？』, 飛鳥新社, 2012 年, pp.40-45

(14) 真言宗泉涌寺派大本山法楽寺公式サイト（http://www.horakuji.hello-net.info/BuddhaSasana/Ekayana/yuigyoukyou/index.htm#CONTENTS）沙門 覺應（現代語訳）『仏遺教経 －仏陀最期の教え－』より。

(15) 日本ブータン友好協会ウェブサイト（http://www.japan-bhutan.org/）『ブータン衣食住』より。

(16) 田中敏恵『ブータン王室はなぜこんなに愛されるのか 心の中に龍を育てる王国のすべて』, 株式会社小学館, 2012 年, p.60

(17) 根本かおる，前掲書（4），pp.69-75，pp.79-81

(18) 今枝由郎，前掲書（5），pp.160-161

(19) 今枝由郎，前掲書（5），p.129

(20) 今枝由郎，前掲書（5），p.131

(21) 今枝由郎，前掲書（5），pp62-63，p121

(22) 前出ウェブサイト（15）『ブータン王国』より。

(23) AELA『幸せの「種」はどこにでもある』, 朝日新聞, 2011 年 12 月 5 日発行, pp.68-69

(24) 今枝由郎，前掲書（5），p.98
(25) 大橋照枝『幸福立国ブータン』，白水社，2010 年，p.29
(26) 前出ウェブサイト（6）『国民経済計算（GDP 統計)』より。
(27) 大橋照枝『幸せの尺度―「サステナブル日本 3.0」をめざして』，麗澤大学出版会，2011 年，p.19
(28) 城山英巳『温家宝 2150 億円だけじゃない！中国共産党「腐敗貴族」蓄財リスト』，週間文春，2012 年 11 月 15 日号
(29) 大橋照枝，前掲書（25），pp.75-76
(30) 大橋照枝，前掲書（25），p.11，pp.63-64
(31) 国際通貨基金（IMF）ウェブサイト（http://ecodb.net/country/BT/imf_gdp.html）より。
(32) The Centre for Bhutan Studies『GNH Survey Findings 2010』
(33) 環境社会検定試験対策プロジェクト編，『eco 検定対策ブック』，エクスナレッジ，2012 年，p41
(34) Oxford Poverty & Human Development Initiative のこと。
(35) GNH 研究所ウェブサイト（http://www.gnh-study.com/html/column.html）『コラム』より，平山修一『GNH の根本をなすもの』から引用。
(36) ドルジェ・ワンモ・ワンチュック・著，今枝由郎・訳『幸福大国ブータン 王妃が語る桃源郷の素顔』，日本放送出版協会，2007 年，pp.47-48
(37) 前出ウェブサイト（35）『コラム』により，平山修一『GNH とは』から引用。
(38) 平山修一『「幸福度」は開発目標となりえるか？―ヒマラヤの小国ブータンの試みを検証する―』，大東文化大学 人文科学研究所 第十三，2008 年，p.186
(39) 平山修一，前掲論文（38），p.193
(40) 平山修一，前掲論文（38），pp.185-194
(41) 大橋照枝，前掲書（27），pp.123-124
(42) 大橋照枝，前掲書（27），p.124
(43) JICA『ブータン王国貧困プロファイル調査（アジア）最終報告書』，JICA，2010 年，pp15-16
(44) 大橋照枝，前掲書（25），pp.27-28
(45) 今枝由郎，前掲書（5），p.129
(46) 長尾雅人・他『チベット仏教』，岩波講座 東洋思想 第 11 巻，1989 年，p.15
(47) 平山修一，前掲論文（38），p.181
(48) 青木保『多文化世界』，岩波新書，2003 年，pp.195-196

参考文献

1） 今枝由郎『ブータンに魅せられて』, 岩波新書，2008 年
2） ドルジェ・ワンモ・ワンチュック・著，今枝由郎・訳『幸福大国ブータン 王妃が語る桃源郷の素顔』, 2007 年
3） 大橋照枝『幸福立国ブータン』，白水社，2010 年
4） 大橋照枝『幸せの尺度－「サステナブル日本 3.0」をめざして』，麗澤大学出版会，2011 年
5） 根本かおる『ブータン「幸福な国」の不都合な真実』，河出書房新社，2012 年
6） 田中敏恵『ブータン王室はなぜこんなに愛されるのか 心の中に龍を育てる王国のすべて』，株式会社小学館，2012 年
7） 池上彰『池上彰と考える，仏教って何ですか？』，飛鳥新社，2012 年
8） 長尾雅人・他『チベット仏教』，岩波講座 東洋思想 第 11 巻，1989 年
9） 青木保『多文化世界』，岩波新書，2003 年
10） Karma Ura・他『An Extensive Analysis of GNH Index』，Centre for Bhutan Studies，2012 年

平成 25 年度卒業論文

小 4 分数の系統的な練習構成

高橋　知華

第 1 章　教育課程の変遷

1−1　分数の学年配当の変遷に関する概要

戦後の系統学習期には，表 1-1-2 に記すように現在までに 6 つある [1] が，これらは，殊に分数に関する限り，3 種類に分類することができる。正田 [2] に従って概略を述べよう。

昭和 20 年代に告示されたものは生活単元学習を掲げた特殊なものであるので除外し，「系統学習」とされた昭和 33 年告示のものから平成 20 年告示のものまでを考察の対象とする。分数の代表的な教材としては，各期における学習指導要領の「記号と用語」の中から分数に関するものを取り上げて見ると，表 1-1-3 のものを挙げることができる。表 1-1-2 へは，表 1-1-3 での記号「あ」,「い」,「う」，…などのように記入した。また，（お）などとして，「（　）」を付けたものは，必ずしもその記述はないが，前後関係から，用語・記号として記されているようなものであると判断した事項を表している。

表 1-1-2 から，6 つの期は大きく 3 つに分類できることが分かる。第 1 期と第 2 期を見てみよう。項目の配列は同じである。

表 1-1-1：分数の計算に関わる学年配当における 3 つの分類

甲	第 1 期 第 2 期 第 6 期	「あ～さ」のすべてを含み，学年配当も同じである
乙	第 3 期 第 4 期	「あ～う」を（甲）から除いた形となる
丙	第 5 期	上記の 2 種以外である

さらに，第 6 期を比べてみよう。「（お）」が「お」になっている他は，配列に変わりはない。この 3 つを「甲」として分類しよう。それに対して第 3 期は「あ」と「う」を欠いている。そのため，「甲」とは別の種類であることが分かる。第 4 期は第 3 期と全く同じである。そこで，第 3 期と第 4 期を「乙」として分類しよう。第 5 期は「甲」とも「乙」とも異なるので，これを「丙」として分類する。以上をまとめると，表 1-1-1 のようになる。

表 1-1-2：各期における分数の教材配列の変化

告示の年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	備考
昭和 33 年（第 1 期）	あ	い（お）	うえか	き（く）けこ	さ	甲
43 年（第 2 期）	あ	い（お）	うえか	き（く）けこ	さ	
52 年（第 3 期）		い（お）	えか	き（く）けこ	さ	乙
平成元年（第 4 期）		い（お）	えか	き（く）けこ	さ	
10 年（第 5 期）			え	（い）お	（う）き　く　け	丙
20 年（第 6 期）	あ	い　お	うえか	き（く）けこ	さ	甲

表 1-1-3：代表的な分数の教材（教材略号表）

略号	教材	略号	教材
あ	簡単な分数	き	約分・通分
い	分数でも加減法ができることを知る	く	異分母の 2 つの真分数の加法とその逆
う	分数の相等関係（簡単な約分）	け	異分母分数の加減（帯分数を含む）
え	帯分数・真分数・仮分数	こ	簡単な乗除（単位分数・整数など）
お	同分母の 2 つの真分数の加法とその逆	さ	乗法・除法
か	同分母分数の加減（帯分数を含む）		

（乙）は（甲）と比較してみると，

あ：簡単な分数	・割合の考え方の基礎となる，2 倍，$\frac{1}{3}$ など ・$\frac{1}{2}$ ，$\frac{1}{3}$ などの簡単な分数 ・$\frac{1}{2}$ ，$\frac{1}{4}$ など簡単な分数
う：簡単な約分	・簡単な約分 ・分数の相等関係

という，次の学年の内容に備えての予備的な「簡単な」内容が省かれたものであると言える。

1－2　3 年生の分数と 4 年生の分数

前節で述べたこと以外に，表 1-1-2 の観察から得られる別の知見として，第 5 期とそれ以外では「え」と「お」の順の逆転があることを挙げることができよう。この逆転の理由については，次の要因を挙げることができる。

「え」の課題分析を行えば，分子（○）を分母（□）で整除したときに，整商が△，あまりが◇であるならば，$\frac{○}{□}=△\frac{◇}{□}$ となることを利用することである。そこで，「あまりのある割り算」を先に学習する必要がある。

この事柄は，どの時期でも第 3 学年の内容であるので，「え」の位置は動かず，「お」の配列を変えたことで逆転した。

この他に，（丙）として分類した第 5 期は，（乙）に比べて，配当学年が高くなった教材がある。また，含まれていない教材もある。これは，「3 割削減」として作られた教育課程での具体的現象として理解できる。約数・倍数の学年配当が，6 年となっているので，それを習得した上で学習する「き・く・け」も 6 年の配当となった。これについて，詳しく見てみよう。

配当学年が高くなった教材が何であるかに注目すると，これらは，表 1-1-2 の右半分にあたるものであることは，すぐに見ることができるだろう。これらは，約分や通分を要する。つまり「整数の性質」が既習でないと教えにくい教材である。

現行第 6 期の指導要領の 3 年生と 4 年生の内容について考察するために，その対照として第 5 期の教材系列についてみておこう。

第 5 期の「お」はいわゆる分数部分からの繰り上がりを含むものとなった。具体的に言えば，帯分数が既習であるので，$\frac{5}{7}+\frac{4}{7}$ のような，（真分数）＋（真分数）の場合に，教科書では吹き出しなどで「帯分数にすると大きさがわかりやすい」ことを指摘し，$1\frac{2}{7}$ として，帯分数に直してから答えさせている。

つまり，第 5 期の「お」は，はどめ規定で消えた「か」の計算を彷彿とさせる内容も含んでいる。

また，第 6 期の特徴として，「お」に習熟を求めていると思える練習量が教科書に配置されていることである。「簡単な場合について，分数の加法及び減法の意味について理解し，計算の仕方を考える」とある。第 1 期では，「分母は 10 程度まで」と実質的な簡単さを記述している。教科書においても，分母は 10 程度までではあるが，巻末のものも含めて用意されているドリルの量からすると，「簡単な」とは単に「帯分数ではない」程度の意味しか含まれていないと思えるものもある。この意味で，現行の第 6 期の「お」は，他の期に比べてやや扱いが重たい可能性がある。

1−3　須田勝彦氏の単元構成論

須田勝彦 [3] は，「単元」の概念についてその言葉の源に遡りながら，本来の教材構成が行われるべきことを主張している。その論考の内容を前掲の正田に従いながら以下に要約する。

「単元」とは，ドイツ語では“methodische Einheit”，英語では“unity”に対応する概念である。ヘルバルト学派は，子どもが認識する過程について，教材の導入，展開，比較，総括，応用などの教師と子どもの活動によって組織する最小単位としてのまとまりとしている。また，デューイにしても，「授業は，子どもの現在の経験から出発し，…（中略）…真理の組織的な体系によって提示された経験へいたる，持続的な再構成である」としている。

さらに，須田は「知ること，考えることの楽しさを経験する『一つのまとまった全体』の最小単位」を構成するための手続きが，単元計画に必要であることを指摘した。それは単なる教えるべき項目の集合ではなく，「〜は，こんなに面白い」，「〜って本当にすごい」，「〜があれば何でもできる」という子どもの感動によって，「数学とはこんなに楽しく，すばらしいものである」ことを教えるためのものである。

既にみたように，分数の学年配当は複数の学年にわたっている。そのため分数に関する単元を，「一つ」とすることは不可能となる。そこで，当該の学年に配当された教材を「まとまった全体」として各学校等の教育課程作成者が構成する必要があり，学年配当はそれが可能となる設定が求められる。

1−4　分数に関する教育課程の問題点のまとめ

分数に関しては先修事項の有無によって分けないといけない部分があるので，須田の言うような単元を作るには障害になりやすい。前節 1−3 で紹介したように，須田勝彦は単元を，「知ること，考えることの楽しさを経験する『一つのまとまった全体』の最小単位」としてとらえ，その単元に関してまとまった教育課程や学習指導計画が立てられるべきことを主張している。しかし，分数は次に述べるような理由で，複数の学年に指導をまたがざるを得ない。

第 1 に，異分母分数の加減や，2 つの分数の乗法などでは，約分や通分を必要とするので，公約数の求め方などの「整数の性質」が既習とならないと，これらを教えにくい。岡野勉 [4] が詳細に研究しているように，戦前の教育課程からの課題でもあるのだが，分数を「整数の性質」の前に導入するならば，分数の学習を分ける必要が出てくる。

第 2 に，仮分数を帯分数に直すには，1−2 でみたように，余りのある割り算の計算技能を必要とする。そこで，「余りのある割り算」の前に分数を導入するならば，そこで分数の学習を分ける必要が出てくる。

このように早期に分数を学ばせようとすると，学習の系列を分断させる必要が生ずる。反対に，分数をかつて黒表紙国定教科書がそうであったように，それらが既習となった後でまとめて扱おうとすると，分数の導入をかなり遅らせなければならないだろう。

そこで実際の教育上の工夫，次善の策としては，既習事項を復習させることによって，必要な技能・知識を子どもに思い起こさせて，実質的には「一つのまとまった全体」と感じられるように，分断された後の方の学習を学ばせる方法がとられるところである。このような具体的なさじ加減が問題となるところである。また，どこで分ければあまり問題が生じないかという検討も必要だろう。

帯分数の教材配列に関して，子どもたちが帯分数を知ること・考えることの楽しさを経験させるためには，もう一度当該の学年に配当された教材を「まとまった全体」として，教材配列について見直す必要がある。本研究では，子どもたちが帯分数に関して「面白い」「すごい」「楽しい」などと感動を与えるための教材配列を提案することを目標としたい。

第 2 章　教科書の練習構成

2−1　調査の範囲

算数の検定済教科書は，現在は 6 社から発行されている。そのうち，東京書籍並びに啓林館（以下，東書・啓林と略記する）はそれぞれシェアを 3 割程度持っている。この傾向は，昭和 35 年以降に限って言えば，さほど変化があるわけではない。そこで，2 社の内容を調べることで発行部数の過半数を調べることになる。

また日本文教出版（以下，日文と略記する）は，算数の教科書としては，昭和 36 年使用開始のものと，平成 23 年使用開始のものとの両方を出している。しかし，同じ会社であってもこのやや離れた発行年の 2 種類は，その執筆メンバーがかなり異なっている。後者は，日文のホームページ http://www.nichibun-g.co.jp/sansu/（2013.2.25 採取）によれば，大阪書籍が発行していた教科書を引き継いだもので，「著作者 小山正孝 中原忠男 他」となっているように広島大学のスタッフや出身者を中心とした執筆陣を擁している。この教科書は各章の直前に「次の学習のために」として，復習のための記事を入れている点や，判型を AB 版とするなどシェアが小さいながらも特徴を持っている。

No.	学校種類	種目	発行者略称	教科書記号	教科書番号	使用年度	使用学年
	書名						
	著作者						当館所蔵形態 詳細
1	小学校	算数	日文	算数	4019	昭和38年～昭和38年(1961～1964)	4
	みんなの算数 4上						
	小倉 金之助, 遠山 啓, ほか7名						教科書 詳細
2	小学校	算数	日文	算数	4020	昭和38年～昭和38年(1961～1964)	4
	みんなの算数 4下						
	小倉 金之助, 遠山 啓, ほか7名						教科書 詳細

図 2-2-1：教科書目録情報データーベースの検索結果

他方前者は，教科書図書館 http://www.textbook-rc.or.jp/library/library.html の教科書目録情報データーベース（2013.2.25. 採取）によれば，図 2-2-1 にあるように，著作者として，小倉金之助・遠山啓が名を連ねている。すなわち，数学教育協議会のメンバーを中心とした執筆陣を擁している。数学教育協議会は，水道方式を提唱した民間教育団体であるので，教科書の教材配列に関しては独特の方針があることが予想される。

さらに，学習指導要領はほぼ 10 年ごとに改訂が為されているので，教科書もそれに合わせる改訂が行われる。これは「大改訂」と呼ばれている。また，「義務教育諸学校の教科用図書の無償に関する法律」，http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S38/S38HO182.html（2013.06.18 採取）によってある年数は同じ教科書を採択することが定められているので，その年数に従って「小改訂」が行われる。この小改訂を含めれば，この第 1 ～ 3 期だけでも 10 程度の時期に分けることもできる。しかし，ここでは大改訂の最初の版のみに限ることにしたい。それでも教科書の大まかな変化をみることができると判断するためである。そこで，「甲」として分類したうちの初めの版である昭和 36 年使用開始のものと，「甲」と分類されているうちの一番最近のものである平成 23 年使用開始のものとの 2 つの時期の，東書・啓林・日文の 3 社のものに限定して調べることにした。

なお，以降，「昭和 36 年使用開始となった東京書籍株式会社発行の教科書」を「東書・昭和 36」などと略記して記すこととする。

2−2　教科書の問いに関する調査

試みに，昭和 35 年に検定され昭和 36 年に使用を開始された東書の算数の教科書（東書・昭和 36）をみてみよう。

2 年の上 p.76 に「きりがみざいく」という章があり，「4 つにわけた 1 つをもとの『四ぶんの一』といって $\frac{1}{4}$ とかきます」とある。ここでは，折り紙を ⊠ のようにわけても ⊞ のようにわけても，同じく「4 つにわけた」ことになることに言及しているので，現行の 2 年生の教科書とよく似た内容となっている。

3 年の教科書には，「分数」を章の名称としてふくむ章はない。当時の学習指導要領によれば，

い：分数と分数との間に加減法ができることを，数直線などを用いて表す

う：同分母分数の真分数と真分数との加法，またその逆としての減法

が配当されていることになっているが，恐らく「生活単元学習」の名残で，活動に関する題名を章の名前にしたのであろう [5]。

4 年の教科書（下）では，p.104 ～ p.131 として「分数」の章がある。あたかも仕切り直しをしたかのように，やや詳しく分数に関しての説明がみられる [6]。順を追って記述することにしよう。

・(p.109)「帯分数といいます。仮分数 $\frac{7}{3}$ は帯分数に直すことができます」と，教材の略号「え」の記述が出現する。

・(p.114)「つぎのたし算をしましょう」として，同分母分数の加法が 8 題問題として出ている。

その内容を表 2-2-1 へ記す。

（1）と（8）のみは実際の問題として記された分数を含む式を記した。他の問題式では左の列の情報からどのような問題か知ることができるので，記述を略した。2 つの真分数を足すので，答え（和）が整数になるときは，1 にならざるを得ない。和が例えば，$\frac{4}{8}$ になるなどして，約分ができるものとなる可能性が考えられるが，この 8 題にそのようなタイプはなかった。以降そのタイプ（可約）と備考へ記す。

表 2-2-1：同分母分数の加法に関する問（p.114）

	共通な分母	分子（左）	分子（右）	和のタイプ	問題の実際・備考
(1)	3	1	1	真分数	$\frac{1}{3}+\frac{1}{3}$
(2)	5	2	1	真分数	
(3)	9	5	2	真分数	
(4)	7	1	4	真分数	
(5)	4	1	3	1（整数）	
(6)	8	3	5	1（整数）	
(7)	6	5	1	1（整数）	
(8)	10	3	7	1（整数）	$\frac{3}{10}+\frac{7}{10}$

・（p.115）ここでは同分母分数の減法に関する問題が，8 題出ている。その内容を，表 2-2-2 へ記す。減数，被減数が等しい場合は 0 にならざるを得ないが，この 8 題中 1 題のみがそのタイプである。（可約）が 5 か所備考に記されているが，注も吹き出し的な記述もないので，特に約分するべきことを意識しているとは思えない。

表 2-2-2：同分母分数の減法に関する問（p.115）

	共通な分母	分子（左）	分子（右）	和のタイプ	問題の実際・備考
(1)	7	5	3	真分数	
(2)	5	3	1	真分数	
(3)	8	7	4	真分数	引く数（可約）
(4)	10	9	6	真分数	引く数（可約）
(5)	12	7	2	真分数	引く数（可約）
(6)	6	5	4	真分数	引く数（可約）
(7)	9	7	7	0（整数）	
(8)	15	12	8	真分数	引かれる数（可約）

表 2-2-3：（真分数）+（真分数）で繰り上がるなどの帯分数を含む加法（p.116）

	足される数			足す数			備考
	整数部分	分子	分母	整数部分	分子	分母	
(1)		2	3	4			
(2)	8			1	5	6	
(3)		3	4		2	4	仮分数を帯分数に
(4)		4	9		7	9	同上
(5)		4	7		6	7	同上
(6)		5	8		4	8	同上
(7)		4	10		9	10	同上
(8)		11	12		8	12	同上

・（p.116）「分数のいろいろな計算をしましょう」として，「分数の計算で答えが仮分数になったときはそれを帯分数や整数にします」として表 2-2-3 の 8 題が出ている。分数の整数部分のマス目の空欄は，その分数は真分数であることを示している。備考には，特に，「仮分数に

なったときはそれを帯分数や整数にします」という注記が効くものについて記した。

表 2-2-4：帯分数を含む加法（その 2）（p.117）

	足される数			足す数			備考
	整数部分	分子	分母	整数部分	分子	分母	
(1)	1	1	9		4	9	
(2)		3	8	1	1	8	○
(3)	6	1	5		4	5	△
(4)		2	3	2	1	3	△
(5)	7	5	7		3	7	□
(6)		4	5	3	3	5	□
(7)	3	7	8		5	8	□○
(8)		5	6	4	5	6	□○

（注）備考欄の略号は「○」は「和が可約」で,「△」は「和が整数になるもの」である。また,「□」は「繰り上がりを要する加法」である。

・(p.117)「$2\frac{2}{4}$はかんたんにして$2\frac{1}{2}$とします。つぎのたし算をしましょう」として表 2-2-4 の 8 題が出題されている。一般に帯分数で, 分数部分が仮分数となってしまっているものを,「帯仮分数」と呼ぶことがある。このような形になるのは，分数部分から整数部分へ繰り上げる必要のあるタイプである。

・(p.118)「つぎの引き算をしましょう」として,（整数）−（真分数）のタイプが, 4 題出ている。前半の 2 題は，特に 1 −（真分数）であるので，表 2-2-1 の後半のタイプの逆の計算を行うことになる。その上で，3 番目の問いとして，2 −（真分数），4 番目に，3 −（真分数）の形となっており，引かれる数である整数から，1 を取り出して前半のタイプに帰着させる。つまり，表 2-2-4（3）の逆の計算が要求されている。

次いで,「$1\frac{1}{3}-\frac{2}{3}$の計算のしかたを考えましょう」と, 繰り下がりについての導入が図られる。

・(p.119)「次のひき算をしましょう」として、（帯分数）−（真分数）の 8 題が出されている。上述の繰り下がりの必要について，表 2−2−5 にまとめる。なお,「■」のついたものは「繰り下がりのあるもの」,「▲」のついたものは「差が整数になるもの」である。また,「−」は「繰り上がり・下がりの必要がないもの」を示す。

表 2-2-5：（帯分数）−（真分数）の引き算（p.119）

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
繰下がり	−	▲	−	−	■	■	■	■

さらに，表 2-2-6 に記すような（帯分数）+（帯分数）が出題されている。

表 2-2-6：（帯分数）+（帯分数）

	足される数			足す数			備考
	整数部分	分子	分母	整数部分	分子	分母	
(1)	2	4	7	2	1	7	−
(2)	2	2	5	1	2	5	−
(3)	3	1	4	1	3	4	△
(4)	2	5	9	3	5	9	□
(5)	1	5	8	2	5	8	□
(6)	3	7	10	1	7	10	□

備考欄の略号は「△」が「和が整数になるもの」,「□」は「繰り上がりを要する加法」。「−」は, 繰り上がりの必要のない加法。」

・(p.120) (帯分数) − (帯分数) が扱われている。

以上にみてきたように,「か」は小学校 4 年生の教科書で扱われている。その特徴は,

・「帯分数」や「仮分数」という言葉を説明し, 仮分数を帯分数に直すことを扱った同じ章で, 帯分数どうしの加減が, 繰上がり・繰下がりを含めて扱われている。

・既有の知識技能について問題の中で復習・発展をさせながら, さまざまなタイプに配慮して, 問題を練習させながら, 新しい内容を想起させるような「開発的」な教材配列が目指されている。

・そのために比較的問題数を多く問へ出題している

ということがわかる。

2−3 昭和 36 年度版の問いの系列の問題数

ここでは加法に限定して検討する。前項にみたように, きめ細かく計算の練習をさせながら, 新しい概念を想起させ発展させる手法をとる場合には, 表 2-3-1 のような練習の系列を想定することができる。それぞれのタイプに何題用意されているかを調べることによって, その教科書に実現されている, 練習と発展に関する教科書の著者の意図を見出すことができるだろう。この観点で 2−2 の内容を 1 つにまとめたのが表 2-3-1 である。

表 2-3-1：教科書の特徴（東書・昭和 36・4 年（下））

問題のタイプ	問題数	備考（掲載頁）
(真分数) + (真分数) = (真分数)	4	同じ問いに、順に含める。p.114
(真分数) + (真分数) = 1	4	
(整数) + (真分数) = (帯分数)	1	同じ問いに、順に含める p.116
(整数) + (帯分数) = (帯分数)	1	
(真分数) + (真分数) = (帯分数)	6	
(帯分数) + (真分数) = (帯分数)：既約	1	同じ問いに含める p.117 (真) + (帯) も簡単のため (帯) + (真) として扱った
(帯分数) + (真分数) = (帯分数)：可約	1	
(帯分数) + (真分数) = (整数)	2	
(帯分数) + (真分数) = (帯分数)：繰上がり要	4	
(帯分数) + (帯分数) = (帯分数)：不	2	同じ問いに、順に含める p.119
(帯分数) + (帯分数) = (帯分数)：整	1	
(帯分数) + (帯分数) = (帯分数)：要	3	

表 2-3-2：教科書の特徴（啓林・昭和 36・4 年（下））

問題のタイプ	問題数	備考（掲載頁）
(真分数) + (真分数) = (真分数)	8	p.8
(真分数) + (真分数) = 1	1	p.9
(整数) + (真分数) = (帯分数)	0	
(整数) + (帯分数) = (帯分数)	0	
(真分数) + (真分数) = (帯分数)	8	p.11
(帯分数) + (真分数) = (帯分数)：既約	4	p.14 ② 1 ~ 3, 5
(帯分数) + (真分数) = (帯分数)：可約	2	同上 ② 4, 6
(帯分数) + (真分数) = (整数)	1	p.16 ※
(帯分数) + (真分数) = (帯分数)：繰上がり要	2	同上 ※
(帯分数) + (帯分数) = (帯分数)：不	6	p.15 ※
(帯分数) + (帯分数) = (帯分数)：整	1	p.16 ※
(帯分数) + (帯分数) = (帯分数)：要	2	同上 ※

※は表 2-3-3, 表 2-3-4 参照

表 2-3-3：表 2-3-2 の※ p.15 ⑥（帯分数）+（帯分数）の詳細

	足される数			足す数			備考
	整数部分	分子	分母	整数部分	分子	分母	
(1)	3	1	5	1	2	5	−
(2)	1	3	8	2	4	8	−
(3)		3	6	2	5	6	−
(4)	2	4	7	2	2	7	−
(5)	2	1	4	3	2	4	−
(6)	1	2	9	3	1	9	○

備考欄の略号は「○」は「和が可約」で,「△」が「和が整数になるもの」,「□」は「繰り上がりを要する加法」。「−」は,「繰り上がりの必要のない加法」。

表 2-3-4：表 2-3-2 の p.16 ⑩（真分数）+（帯分数）などの詳細

	足される数			足す数			備考
	整数部分	分子	分母	整数部分	分子	分母	
(1)		3	4	2	1	4	△
(2)	1	4	5		3	5	□
(3)		3	6	2	5	6	○□
(4)	1	3	4	2	3	4	○□
(5)	3	5	6	1	4	6	○□
(6)	2	2	5	2	3	5	△

備考欄の略号は「○」は「和が可約」で,「△」が「和が整数になるもの」,「□」は「繰り上がりを要する加法」。「−」は,「繰り上がりの必要のない加法」。

表 2-3-1 と同様な作業を，同じ学年のために同じ年に発行されている啓林の教科書 (7) で行ってみたのが，表 2-3-2 である。表 2-3-2 の「※」は p.15 ⑥と p.16 ⑩のことである。この問題の詳細を p.15 ⑥は表 2-3-3 に，p.16 ⑩は表 2-3-4 に記す。即ちこの部分に関しては東書・昭和 36 のために作った表 2-3-1 の枠組みが通用せず，問題の順が枠を超えている。さらに同様な作業を，日文・昭和 36 (8) で行ったのが表 2-3-5 である。なお，表 2-3-5 の ※ 注 1 は，（真分数）+（真分数）=（真分数）の 15 題が複数のページにわたって記されていることを示している。少し詳しく見れば，p.94 には 12 題の問いが含まれる。この中には，⑨〜⑪のように和が仮分数になる問題が扱われている。しかし，仮分数を帯分数に直すことは，これ以降で教えられているので，ここでは帯分数に直すことを要求していないと判断できる。よって，（真分数）+（真分数）=（真分数）のような練習としてみなした。なお，⑫の問題は $\frac{45}{59}+\frac{73}{59}=\frac{118}{59}$ となるが，これは約分でき，整数 2 となるが，上記と同じ理由で（真分数）+（真分数）=（真分数）に準じたと分類できるので，以後「※注 1」と記す。

次に,「※注 2」の 3 題中 1 題は $\frac{3}{5}+0$ のことである。（整数）+（真分数）の形ではあるが，和は帯分数にならない。単なる練　習の目的とすればこのタイプであるので，ここに分類した。

表 2-3-1 〜 5 のように各 3 社の問題を分析してみると，東書は表の問題のタイプの順序通りに問題を出題しているが，啓林と日文は各表の備考欄で記したように，表の順序通りとは限らないことが分かる。

表 2-3-5：教科書の特徴（日文・昭和 36・4 年（下））

問題のタイプ	問題数	備考（掲載頁）
（真分数）＋（真分数）＝（真分数）	15	p.94，※注 1，p.101
（真分数）＋（真分数）＝　1	3	p.102
（整数）＋（真分数）＝（帯分数）	3	※注 2，p.101
（整数）＋（帯分数）＝（帯分数）	3	p.101
（真分数）＋（真分数）＝（帯分数）	3	同上
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：既約	1	p.101
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：可約	0	
（帯分数）＋（真分数）＝（整数）	4	p.101，p.102，
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：繰り上がり要	4	同上
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：不	6	p.101
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：整	3	p.102
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：要	3	同上

※　注 1：（真分数）＋（真分数）とみなせる（仮分数）＋（仮分数）などを含む

※　注 2：0 を足すことを含む

表 2-3-6：教科書の特徴（東書・平成 23・4 年（下））[9]

問題のタイプ	問題数	備考（掲載頁）
（真分数）＋（真分数）＝（真分数）	0	
（真分数）＋（真分数）＝　1	1	p.46　※注 1
（整数）＋（真分数）＝（帯分数）	0	
（整数）＋（帯分数）＝（帯分数）	1	p.47
（真分数）＋（真分数）＝（帯分数）	3	p.46
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：既約	2	p.47
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：可約	1	同上
（帯分数）＋（真分数）＝（整数）	1	同上
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：繰上がり要	1	同上
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：不	2	p.47
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：整	0	
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：要	0	

表 2-3-7：教科書の特徴（啓林・平成 23・4 年（下））[10]

問題のタイプ	問題数	備考（掲載頁）
（真分数）＋（真分数）＝（真分数）	0	
（真分数）＋（真分数）＝　1	1	p.70　※注 1
（整数）＋（真分数）＝（帯分数）	0	
（整数）＋（帯分数）＝（帯分数）	0	
（真分数）＋（真分数）＝（帯分数）	2	p.70
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：既約	0	
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：可約	0	
（帯分数）＋（真分数）＝（整数）	1	p.71
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：繰上がり要	2	同上
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：不	0	
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：整	0	
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：要	0	

※　注 1：（真分数）＋（真分数）とみなせる（仮分数）＋（仮分数）などを含む

表 2-3-8：教科書の特徴（日文・平成 23・4 年（下））[11]

問題のタイプ	問題数	備考（掲載頁）
（真分数）＋（真分数）＝（真分数）	3	p.57
（真分数）＋（真分数）＝　1	1	同上
（整数）＋（真分数）＝（帯分数）	0	
（整数）＋（帯分数）＝（帯分数）	0	
（真分数）＋（真分数）＝（帯分数）	6	p.66
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：既約	1	p.69
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：可約	0	
（帯分数）＋（真分数）＝（整数）	0	
（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：繰り上がり要	0	
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：不	2	p.69
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：整	0	
（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：要	0	

表 2-3-5 と同じ作業を平成 23 年度版の各 3 社で行ってみたのが，表 2-3-6 ～ 8 である。表 2-3-6 の「※注 1」は，表 2-3-5 の「※注 1」と同じ考え方のため「※注 1」と記した。表 2-3-7 の「※注 1」も同様である。

2−4　昭和 36 年度版と平成 23 年度版の 3 社の分析結果のまとめ

6 冊の教科書について小問の数を調べてきたが，表 2-4-1 に示した問題のタイプの分類で図 2-4-1 ～ 2 を用いて相互の違いを見よう。また，この観点を用いて 6 冊を比較してみよう。まず，図 2-3-2 に小問数の比較を試みた。これから分かることは，

①昭和 36 の方が平成 23 より小問の出題数が多い。

②昭和 36，平成 23 ともに日文が他の 2 社よりも小問の出題数が多くなっている。

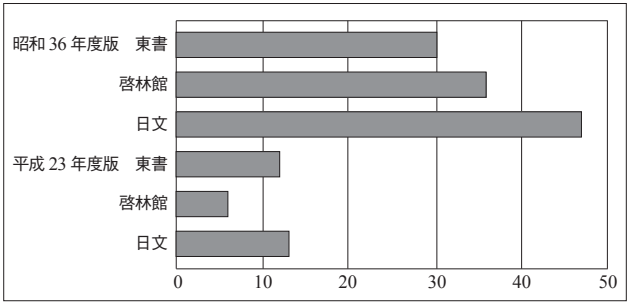
表 2-4-1：帯グラフの種類の略語表

段階 1	（真分数）＋（真分数）＝（真分数）
	（真分数）＋（真分数）＝　1
	（整数）＋（真分数）＝（帯分数）
段階 2	（真分数）＋（真分数）＝（帯分数）
	（整数）＋（帯分数）＝（帯分数）
段階 3	（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：既約
	（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：可約
	（帯分数）＋（真分数）＝（整数）
	（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：繰り上がり要
段階 4	（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：不
	（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：整
	（帯分数）＋（帯分数）＝（帯分数）：要

昭和 36 の日文は数学教育協議会の著者が書いたもので，平成 23 は大阪書籍を引き継いだ広島大学関係の執筆陣が書いたものである。両者の執筆陣は系列が異なるので，日文がともに 1 位であることは，たまたまであると言える。

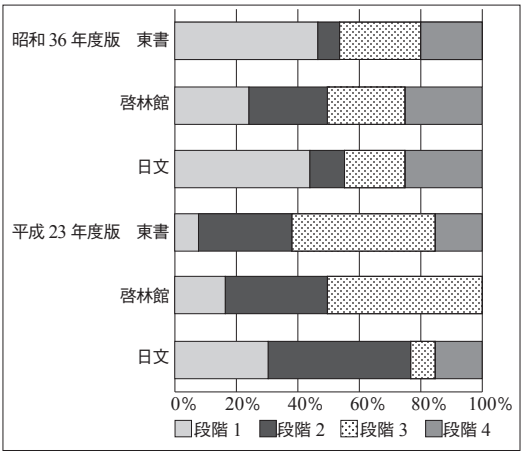
ここでは，段階 1 ～ 4 の 4 つの段階に小問を分けている。それぞれは表 2-4-1 に記したタイプに対応している。段階 1 は小学校 3 年に配当されている同分母分数の，

図 2-4-1：6 冊の小問数の合計比較



（真分数）＋（真分数）＝（真分数）の復習であり，その特殊な型として，和がちょうど 1 になる場合，ならびに帯分数の定義とも言える（整数）＋（真分数）＝（帯分数）という形である。ついで，段階 2 は繰り上がりの最も基本的な形である（真分数）＋（真分数）＝（帯分数）。そして定義の形を少しひねった（整数）＋（帯分数）＝（帯分数）を含む部分である。この段階 2 では，タイプの出方は必ずしもこの順番ではない。

図 2-4-2：教科書 3 社における 4 年分数の小問数の割合



段階 3 は（帯分数）＋（真分数）の形であるが，これに含まれる 4 つのタイプが出る順序は教科書によりまちまちである。会社によって可約なものを扱っていないものがある。最後に段階 4 は（帯分数）＋（帯分数）という完成形である。後でも見るように，啓林・平成 23 ではこのタイプを欠いている。また，可約・既約・整数となる場合などの区別もまちまちとなっている。

以上のことから，次のことが指摘できる。

①　平成 23 より，昭和 36 の方が小問数が多い。

現在は市販のドリルを使用して計算の練習量を積ませる指導が多い。また，たくさんの問題数を授業で扱いきれないことを配慮して，教科書の問題数は必要最小限に止めるようになったと思われる。

②　昭和 36 と平成 23 を比較すると，段階 1 は昭和 36 の方が多い傾向にある。

図 2-4-2 は，6 冊の各段階の小問数の割合を比較したものである。3 社ともに昭和 36 の割合は平成 23 のそれよりも多くなっている。ただし，平成 23 年の日文は昭和 36 の啓林よりも問題数が多い。また，日文・平成 23 は「次の学習のために」として前の学年の復習を 4 題扱っている。他の 2 社では，（真分数）＋（真分数）＝（真分数）を 3 年生の扱いとしているので，4 年生では扱っていない。現行の学習指導要領では，3・4 年と複数の学年をまたいで，同分母分数の加法・減法が配当されており，正田（2013）[12] は，この学年配当によって扱いが分断されやすいと指摘している。

③　啓林・平成 23 では，段階 4 の出題が 1 題もない。

啓林では，章末問題や巻末問題でも段階 4 の出題が 1 題もない。現行の学習指導要領 p.123 では，「第 4 学年では，同分母の分数，加法及び減法の計算の仕方を考え，それらの計算ができるようにする。」と記されている。また，p.124 には「同様に $1\frac{1}{5}+2\frac{3}{5}$ のような帯分数ど

うしの加法及び減法の計算の仕方を考え，計算ができるようにする。」と記されている。さらに，「整数どうし，分数部分どうしを計算した後に合わせるという考え方」と「帯分数を仮分数に直してから計算するという考え方がある」と記している。ここでは，むしろ，やり方を説明することに啓林での記述は焦点が当てられているように思える。では，啓林の説明の実際にあたって調べてみよう。

『わくわく 算数 4 下 指導書 第 2 部 詳説』啓林館，2010，p.71 には，「帯分数の入った計算は，技能の習得よりも計算の仕方を考え説明することに重点を置く」と記している。続けて，「帯分数の計算だが，思考力，表現力を重視して意図的に複雑な計算は避けるようにしている。その範囲を（帯分数）+（真分数），（帯分数，真分数）−（真分数）に止めているのもそのためである。指導のポイントは，計算技能の習得というよりは，計算の仕方を考え，その計算の仕方を友達に説明し，伝え合うことにある。」と記されている。よって，啓林の記述はやり方を説明することに焦点を当ててなされていると言える。

④　日文・東書・平成 23 では（帯分数）+（帯分数）の計算において，和が「（帯分数）：繰り上がり不要」しか扱っていない。

『新しい算数 4 下 教師用指導書 指導編』東京書籍，2010，p.65 では，「帯分数どうしの計算については，帯分数についての理解を確実なものにすることを主たるねらいとして，繰り上がりや繰り下がりのない場合だけを取り上げている。理解が進んでいる児童の場合には，繰り上がり（繰り下がり）のあるものを扱ってもよい。」

と記されている。つまり，帯分数どうしの加減法のアルゴリズムを完全には記す必要はないという立場をとっていることが分かる。

⑤　各社の段階 2 ～ 4 の出題順序は，必ずしも表 2-3-5 のような表の問題のタイプの順序通りとは限らない。

表 2-3-1 は，東書・昭和 36 の問題の順序に沿った枠で作られている。段階 1 に関しては，表 2-3-2 ～ 6 は問題のタイプの順序通りに出題されている。しかしながら，段階 2 ～ 4 は順序通りではない。この詳細については，第 3 章で詳しく見ることになるだろう。

第３章　分数にまつわるいろいろな観点

3−1　帯分数と仮分数の特長

分数は単位より小さな量やはんぱな量を示す手段のうちの 1 つである。文部省『小学校 算数指導資料　数と計算の指導』大日本図書，1986，の 5．1．3（p.220）に次のような記述がある。

小数を用いる必要にせまられる場面としては，例えば，

①　1 m 25cm のように複名数で表された量を，大きい方の単位mだけで表す場合

②　ある単位に満たない量を，その単位を用いて，例えば，1dl に満たない量を dl の単位で 0.3dl のように表す場合

などがある。

初めて小数を導入するにあたって，その必要性を意識させるには，後者のように解く単位を用いることができない場面で，はしたの量をどう表すか，という場面の方が興味を深く扱えるであろう。しかし，ここで学習したことが①のような場面でも適用できて，1.25 m と表せることを明らかにして，さらに小数についての理解を確実なものにする必要がある。

このように，単位より小さな量や，はんぱを表すには，

(1)「……と少し」,「……弱」,「……足らず」などの補助的な言葉の使用

(2) 複名数の使用や単位の変更

(3) 小数

(4) 分数

による必要がある

と記されている。つまり，(1) ～ (4) の手段のうちの 1 つが分数なのである。

分数には，真分数と仮分数，帯分数の区別がある。現行（平成 23 年告示）の学習指導要領解説の p.143 には，

帯分数とは，$1\frac{2}{5}$ のように整数と真分数を合わせた形の分数のことである。$1\frac{2}{5}$ は，1 と，$\frac{2}{5}$ を加えた分数である。1 より大きい仮分数は，帯分数で表すと，その大きさがとらえやすくなる。

と記されている。そこで，現行の検定済教科書でも，例えば学校図書版 [13] のキャラクターの発言に「帯分数に直すと大きさがわかるね」と，どちらでも表せるような場合に，帯分数で表すことを推奨する記載がみられている。

一方，仮分数にも特長がある。前掲の『数と計算の指導』では，5. 1. 2（p.218）に次のような記述がある。

小学校で導入される小数や分数は，児童の発達に応じた具体的場面での学習であるから，数学的立場からの理論的な分数，小数とは異なっている。つまり，小学校では，例えば長さやかさの測定のような具体的な場面で，単位の量にみたないはしたの量をどう表すか，ということで小数や分数を導入するのであるが，数学的な立場では，もっと抽象的に，計算の可能性という観点…（後略）

「この計算の可能性」について，梅沢敏夫 [14] を参考としながら，より詳細に見ておこう。

k が自然数のとき，自然数であるという性質を N であらわし，また性質を満たしていることを表す記号∈を用いて，$k \in N$ と表す。自然数は，加法「＋」について，

$$x \in N,\ y \in N \ \Rightarrow\ x+y \in N$$

という性質を持っている。例えば 3 と 5 という 2 つの自然数を考えるとき，この 2 つに対して加法演算を行った結果 3 + 5 = 8 もまた，自然数となる。このような場合，「自然数 N は，加法＋に関して閉じている」という。

しかし，自然数は減法「－」に関しては閉じていない。例えば，3 － 5 = － 2 は自然数ではないからだ。そのため数を拡張し，z = x － y（ただし，$x \in N$, $y \in N$）の形に書けるという z の持つ性質を，Z と書き，これを「整数であるという性質」と呼んでいる。整数は，加法，

減法，乗法についてそれぞれ閉じている。

しかし，Z は除法「÷」については閉じていない。例えば，3÷5 = 0.6 は整数ではないからだ。有理数であるという性質 Q は，加減法・乗除法という四則演算について閉じているものとして数を拡張した結果である。p が有理数のとき「$p = \frac{m}{n}$（ただし，$m \in Z$，$n \in N$）となる m，n を p が持つこと」が Q によって表される性質である。

ここでの $\frac{m}{n}$ は，有理数 p の表し方に過ぎない。1.6 も，$1\frac{3}{5}$ も，$\frac{8}{5}$ も，8 ÷ 5 として表せる整数 8 と自然数 5 があるという点で有理数なのである。このようにしてみると，仮分数の表し方は，有理数であるという性質がより見やすい表し方であると言える。

中学校では，代数の規約として，乗法の演算記号 × が省かれることもあって，帯分数としての記法 $1\frac{3}{5}$ は，むしろ避けられて，$1 + \frac{3}{5}$ のように，加法の演算記号＋を省かずに書くことがある。

3−2　現行の指導要領での扱い

『学習指導要領解説　算数編』の，p.143 には，次の記述がある。

> 例えば，$\frac{25}{3}$ は，$8\frac{1}{3}$ に直すと，8 より少し大きい数であると分かる。このようにして，分数の大きさについての感覚を豊かにすることが大切である。

と帯分数の長所を指摘した。一方，

> 分数は，真分数や仮分数で表すと，その計算が進めやすいという場合がある。例えば，第 6 学年で指導する分数の乗法及び除法については，帯分数よりも仮分数で表しておく方が計算を進めやすくなる。

つまり，第 6 学年での乗除法についても触れながら，両方を立ててはいるが，3．1 で紹介したように，帯分数と仮分数が導入される第 4 学年では，「分数の大きさについての感覚を豊かにする」観点で，帯分数に優位性を持たせているということができよう。

3−3 『わかる算数』での扱い

以上に見てきたように，現行の小学校 4 年のような分数の加法・減法を扱う場面で，帯分数と仮分数を扱う場合には，「大きさがわかりやすい」という理由で，帯分数の方が推奨されるという方法がほとんどであり，学習指導要領や検定済教科書では，戦後の系統学習になってからは歴史的にも踏襲されているが，仮分数に注目する記述も，銀林浩ほか『わかるさんすう 4 改訂版』むぎ書房，1967，に見ることができる。

戦後の生活単元学習批判によって，昭和 33 年告示の学習指導要領は，「系統学習」を特色とするものと言われている。しかし，戦前の国定教科書のひとつである「緑表紙」への回帰を目指した文部省学習指導要領に対して，民間教育団体である数学教育協議会は「水道方式」を掲げ，独自の「系統学習」を主張している。水道方式とは，練習を効率よく行うための問題や教材の系統的系列化を行う教材編成法のことである。スローガンとしては「一般から特殊へ」が主張されている。一般的なやり方の理解を水道の「水源地」にたとえ，ここに

水があれば自然に各家庭に水が流れていくように，特殊なものも自然に理解できると主張されている。

組合教研や出版物により水道方式は拡がり一定の勢力を有するようになる。『わかる算数』はこうした系統を具現化する教科書のような出版物であった。教科書検定への出願は為されてはいないが，明星学園小学校などの私立小学校での教材として利用された実績を持っている。その分数指導の系統に関してごく簡単に掻い摘んでみておきたい。

『水道方式』(15) の pp.63－64 に，「帯分数と仮分数にはそれぞれ一長一短がある」として，

	長所	短所
帯分数	数量感がはっきりしている	文字計算にはつながらない
仮分数	理論的で代数計算に結びつく	量感がはっきりしない

とまとめている。「なかなか難しい問題ではあるが」としながらも，結局「加減では帯分数を主体にして仮分数をその中に含める。乗除では，仮分数を中心にして，帯分数をそのあとにつけるというのが妥当であろうと考える」と普通の教科書の書き方を踏襲した形となった。また，約分については昭和 43 年指導要領を批判し，「指導要領では同分母の場合でも，整数論をやらずに，ごくやさしいものについては，約分のあるものを扱っている。これはこまったことで，約分の問題を与えるなら，整数論→約分→同分母加減→異分母加減へと進めるべきだろう」（執筆者：和田常雄）と，整数論を先行させるべきことを主張した。

分数の乗除については，整数を分母が 1 の分数とみることで，「分数 × 分数」は一般で，「分数×整数」は特殊となるので，前者が後者に先行すると主張されている（p.67）。

その中で，『わかる算数』は，1973 年に改訂される。その 4 年生用の指導ノートには，次のような記載がある。「学習指導要領や普通の検定教科書にあっても，私たちが必要を認めなかったものはいっさいはいっていません。初版では，この後者のような内容について『おつき合い』の余地を残していましたが，…（中略）…思い切って余分なものは省くことにしたのです。」そして，その余分と判定されたものに，3 年生の分数があり，分数は 4 年生で初めて登場することになる。この『わかるさんすう 4』（改訂版）は分数について，導入し，帯分数・仮分数間の変換，加減法，商分数，分数と小数と，かなりまとまった内容を含んだものとなっている。

さらに前述の『水道方式』が出版される 10 年前の出版物である，『算数の系統学習』(16) には，もっとラディカルな記述もみられる。「従来の指導において $\frac{2}{3}+\frac{2}{3}=\frac{4}{3}$ のようなとき，最初から（式略。帯分数に変えること）としなければ，その答えは ＜誤り＞とされていた。」（p.161：以下，引用部分の執筆者は，飯塚昭雄）と帯分数重視を批判している。

また，「＜約分あり＞を＜約分なし＞に先行させるのがよい。この種の例題は，教師がすこし注意すれば，いくらでも用意できる」（p.168）と一般から特殊への系統化を徹底させるべきことを主張している。さらに「異分母加減のむずかしさは，通分にある。分数乗除の難点は，約分にあったわけで，約分と通分では通分の方が子どもにとってむずかしい。…（中

略）…異分母加減を乗除のあとにやることにすれば，約分が通分に中断されることなく扱われ，…（中略）…定着する。異分母の加減を 5 年後期に終わらせることにして，その扱いを乗除のあとでやることを提案したい。」（pp.172−173）と，学習指導要領の学年配当を離れた自由な発想が展開されている。

3−4　分数にまつわるさまざまな観点のまとめ

以上に見てきたことのまとめとして「宿題プリント」として作成する。その理由には次の 2 つがある。第 1 は，算法の根拠などを説明する部分があることによって練習の流れが見にくくなることを避けるためである。第 2 には，現在の小学校では教科書の他に計算ドリルなどを用いている。それを用いなくても練習が十分となるような教材配列の工夫を示すには，市販ドリルなどの他の教材の存在を仮定しないという意味で，練習の系統を明瞭にするためである。さらに，現在平成 20 年告示の学習指導要領に準拠した教科書が使われているが，この教育課程の小学校 4 年で用いるものとして作成する。また汎用性を持たせるために，特定の児童だけを対象とするのではなく，その学年団全体が原則として共通に使えるものとして作成する。作成するにあたっての方針は以下の通りである。

【方針 1】真分数＋真分数のパターンから問題数を確保する

真分数＋真分数のパターンは小学校 3 年であるから，小学校 4 年ではこれを行わないという方針をもしとるとすれば，スパイラルの方針に背くものである。そこで，小学校 3 年からの復習となるものも含めて練習を構成する。

【方針 2】帯分数＋帯分数のパターンで繰り上がりのあるものは，いわゆる水源池にあたるものなので，できるだけ早期に扱う。

【方針 3】帯分数＋帯分数の退化型とみなされるパターンについては，次のようなものがある。

（1）帯分数＋真分数
（2）帯分数＋整数
（3）帯分数＋帯分数＝整数

これらは水源池よりもあとに扱う。

【方針 4】加法の中に減法を関連させるかどうかについては，次の 2 つの方針に分ける。第 1 は復習の（真分数）＋（真分数）である。これの直後に（真分数）−（真分数）を扱う。ともに既習のものであるので関連させる。第 2 は（帯分数）＋（帯分数）と（帯分数）−（帯分数）である。それぞれ繰り上がり・繰り下がりという性質の異なる技能を扱うものもあるので，加法の退化型を扱った後に初めて減法を扱うこととして，分けて扱うこととする。

【方針 5】被加数，加数，和に可約なものを含むタイプの扱いについては，約分が未習であるのでどれも扱わないこととする。宿題プリントであるので，途中で質問をしたくなるようなものを避けるためである。

【方針 6】一連の問題のはじめに特有の記号「★」をつけたものを配列する。この印は授業で

習ったやり方を振り返り，子どもなりの言語化をさせて確認し，後の問題で習熟を図るものである。また「★」がついた問題は一連の問題についてその日の授業で計算のやり方が説明されていることを示している。

第 4 章　小 4 分数の練習構成

4−1　単元指導計画

前節で述べたような，宿題プリントを用いる単元指導計画を表 4-1-1 へ示す。☆を付けた部分について対応する宿題プリントを資料として示す。

表 4-1-1　小 4 分数の単元指導計画

次数	単元名	時間数
①分数の表し方 計 6 時間（5）	1 「分数」「仮分数」「帯分数」	2
	2 数直線と直線と分数	1
	3 仮分数，帯分数の相互変換	1
	4 大きさの等しい分数	1
	5 まとめと練習	1
②分数のたし算とひき算 計 9 時間（5）	1 ☆ 3 年の復習 分数±真分数＝真分数の形	1
	2 ☆繰り上がり・繰り下がり 分数＋真分数＝帯分数 分数−真分数＝真分数	1
	3 ☆帯分数＋帯分数	1
	4 ☆分数のたし算の退化型	1
	5 まとめと練習	1
	6 帯分数−帯分数	1
	7 分数のひき算の退化型	1
	8 まとめと練習	1
	9 発展	1

（注）この表の時数合計の右にあるのは，東書・平成 23 の標準時数として示されている [17] 時数である。

4−2　宿題プリント作成意図に関する説明

資料として 4 枚の宿題プリントを作成した。これまでの章で行ったような検討の観点をもとにして具体的にどのように工夫が現れているかを記すことにする。

宿題プリント①　問題数は加法、減法ともに 4 題ずつ提示した。これは復習プリントであるので，まずは加法について思い出すことが必要である。加法については（加数）＋（被加数）の分子部分を①小＋大，②等＋等をそれぞれ 1 題ずつと，③大＋小を 2 題提示した。減法は当然，分子部分が大−小しかありえないので，大−小を 4 題提示した。

宿題プリント②　これは繰り上がりの練習のためのプリントである。宿題プリント①と同様に，（加数）＋（被加数）の分子部分を①小＋大，②等＋等をそれぞれ 1 題ずつと，③大＋小を 2 題提示した。また，2 口の計算だけでは和が 2 未満になることしか理解できないため，3 口の計算を 2 題提示した。なお，(6) の和の整数部分は 2 未満となる。

宿題プリント③　これは，帯分数どうしの加法の一般型を練習するプリントである。ここでは繰り上がりがあるものとないもの両方を学習させることが重要である。特に繰り上がりがあ

る方は計算手順が長くなるので，円滑に行わせることが重要である。よって，6題中4題を繰り上がりのある形にして，残り2題を繰り上がりのない形にした。なお，繰り上がりのない型は6題中（3）と（6）である。

宿題プリント④　退化型の配当順序を

（ア）（帯分数）＋（帯分数）＝（整数）

（イ）（帯分数）＋（整数）＝（帯分数）

（ウ）（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：不

（エ）（帯分数）＋（真分数）＝（帯分数）：繰り上がり要

（オ）（帯分数）＋（真分数）＝（整数）

で提示した。この問題配列は，解き進めていくほど退化の度合いが高くなるように配置してある。実際に宿題プリントの問題を例にとって説明してみよう。

まず（ア）である（1）$8\frac{5}{9}+1\frac{4}{9}$は，宿題プリント③と同じ（帯分数）＋（帯分数）の計算である。宿題プリント③との違いは（1）の和が整数になるということである。（イ）～（エ）と比べ、一番典型的な問題であるので一番はじめに配置した。

次に（イ）である（2）（3）について見てみる。(2）は（帯分数）＋（整数），(3）は（整数）＋（帯分数）となっており，和はどちらも帯分数になる。(2）を例に見てみると，被加数が整数になっている。つまり，被加数に分数部分がない。この場合，子供は下図のように被加数の分子部分に0を当てはめて計算するだろう。

$$(2)\ 2\frac{5}{7}+3=2\frac{5}{7}+3\frac{0}{7}$$

（3）は加数に分数部分がないため，子供は（2）と同じように

$$(3)\ 2+1\frac{3}{5}=2\frac{0}{5}+1\frac{3}{5}$$

被加数の分子部分に0を当てはめて計算するだろう。次に（ウ）～（オ）を順にみてみよう。これらは計算の型は（帯分数）＋（真分数）であるが，和はそれぞれ異なる。また，（イ）は分数部分（分子部分）に0を補って計算するのに対して，（ウ）～（オ）は整数部分に0を補って計算する。(4）を例に見てみると，

$$(4)\ \frac{2}{7}+2\frac{4}{7}=0\frac{2}{7}+2\frac{4}{7}$$

となる。また，(4）は和が繰り上がらない帯分数になるのに対して，(5）は繰り上がりのある帯分数（帯仮分数）となる。さらに（6）は帯仮分数になると同時に整数となり、退化の度合いが激しくなっていく。

以上が宿題プリント4枚における工夫点である。

4−3　まとめ

作成した宿題プリントを，2．4で用いた分析の方法を使って評価を試みる。

表 4-4-1　帯グラフの種類の略語表における宿題プリントの問題数

段階 1	(真分数) ＋ (真分数) ＝ (真分数)	5 (※ 1)
	(真分数) ＋ (真分数) ＝　1	0
	(整数) ＋ (真分数) ＝ (帯分数)	0
段階 2	(真分数) ＋ (真分数) ＝ (帯分数)	7 (※ 2)
	(整数) ＋ (帯分数) ＝ (帯分数)	2
段階 3	(帯分数) ＋ (真分数) ＝ (帯分数)：既約	1
	(帯分数) ＋ (真分数) ＝ (帯分数)：可約	0
	(帯分数) ＋ (真分数) ＝ (整数)	0
	(帯分数) ＋ (真分数) ＝ (帯分数)：繰り上がり要	2
段階 4	(帯分数) ＋ (帯分数) ＝ (帯分数)：不	4
	(帯分数) ＋ (帯分数) ＝ (帯分数)：整	0
	(帯分数) ＋ (帯分数) ＝ (帯分数)：要	2

※ 1 宿題プリント①，※ 2 宿題プリント②の例題 1 題の問題数を含める

また，昭和 36 と平成 23 の教科書各 3 社と宿題プリントにおける 4 年分数の小問数の割合を比較したのが図 4-4-1 ～ 2 である。これまでの考察をもとに，典型的なものから退化型ものまで，様々な問題パターンを配置した。

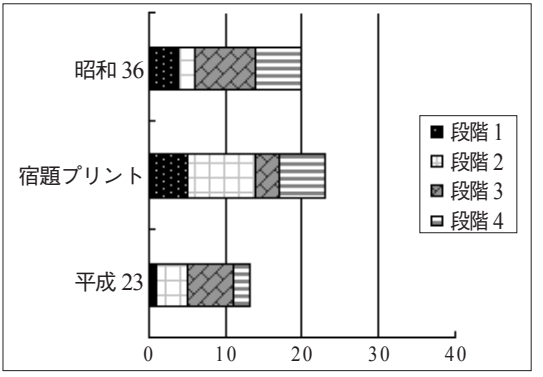


図 4-4-1
東書と宿題プリントにおける
4 年分数の小問数

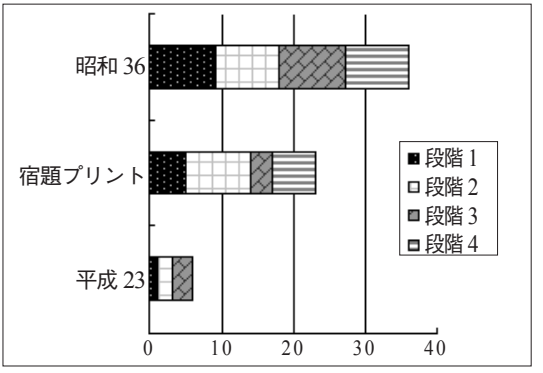


図 4-4-2
啓林と宿題プリントにおける
4 年分数の小問数

まず，図 4-4-1 から見てみよう。問題数は宿題プリントが最も多い形となった。さらに細かく見てみると，段階 1 と段階 2 の問題数も宿題プリントが一番多い。段階 4 の問題数は昭和 36 とさほど変わりないが，段階 3 の問題数は一番少ない。これらより，宿題プリントは東書と比較して小学校 3 年の復習や繰り上がりの基本型が多い傾向にあるということが分かる。

次に，図 4-4-2 を見てみよう。啓林の特徴として，昭和 36 の 4 つの段階の問題数はほぼ同じだったので対し、平成 23 年は急激に問題数が減ったと同時に段階 4 の出題がなくなったことが挙げられる。これらの特徴を踏まえて考察してみると，各段階の問題数の割合から，宿題プリントは昭和 36 に類似していることが分かるだろう。

なお，日文は第 2 章でも記したとおり，昭和 36 と平成 23 では執筆メンバーがかなり異なっており，出題形式にかなり異なり比較の対象とならないため、考察は省くこととする。

2 社の昭和 36 と平成 23 と宿題プリントの計 5 つの小問数を比較してみると，宿題プリントは問題数と各段階の比率においてはほぼ平均的であることがわかる。前章でも述べたとおり，現行の学習指導要領に準拠した教科書に基づきながら，計算ドリルを用いなくても練習が十分でき、当該の学年に配当された「まとまった全体」として教材配列を提案している。

引用・参考文献

(1) 文部省『小学校算数指導書』大日本図書，1960.
文部省『小学校算数指導書』大阪書籍，1969.
文部省『小学校算数指導書』大阪書籍，1978.
文部科学省『小学校算数指導書』東洋館出版，1989,
文部科学省『小学校学習指導要領解説　算数編』東洋館出版，1999.
文部科学省『小学校学習指導要領解説　算数編』東洋館出版，2008.
(2) 正田良，「単元構成論による分数指導の系統」，『学芸大数学教育研究』第 25 号 2013，pp.29-38
(3) 須田勝彦「数学教育における基礎・基本」日本教育方法学会（編）『総合学習と教科の基礎・基本』（教育方法シリーズ 29），図書文化社，2000,pp.85-98
(4) 岡野勉「明治検定期算術教科書における教育内容構成原理の変容過程」，『カリキュラム研究』，pp29-44,2002.
(5) 弥永 昌吉，『あたらしいさんすう 3 年下』東京書籍，1960.
(6) 弥永 昌吉，『新しい算数 4 年下』東京書籍，1960.
(7) 塩野 直道 , 中村 幸四郎 , ほか『小学生算数 四年下』啓林館，1960.
(8) 小倉 金之助 , 遠山 啓，ほか『みんなの算数 4 上』日本文教出版，1960.
(9) 藤井 斉亮 , ほか『新しい算数 4 下』東京書籍，2010，pp. 46-47
(10) 清水 静海，船越 俊介ほか『わくわく 算数 4 下』啓林館，2010，pp. 70-71
(11) 小山 正孝，中原 忠男ほか『小学算数 4 年下』日本文教出版，2010.
(12) 前注（2）
(13) 一松 信ほか『みんなと学ぶ 小学校算数 4 年下』学校図書，2010，p. 80
(14) 梅沢敏夫『現代数学と初等教育』森北出版，1969
(15) 遠山啓・銀林浩『水道方式　数学教育現代化の基礎 2』国土社，1971，pp.63-64
(16) 遠山啓，中谷太郎『算数の系統学習』（指導計画書シリーズ小学校の部）国土社，1961，pp161-174
(16) 東京書籍のサイト（2013 年 10 月 2 日採取）による（ http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/keikaku/sansu.html）

資料（4.2） 宿題プリント

宿題プリント① 分数のたし算・引き算（3 年生の復習）

4 年　組　名前

次の計算をしましょう。

★ $\frac{3}{5}+\frac{1}{5}=$

(1) $\frac{4}{9}+\frac{1}{9}=$　(2) $\frac{4}{7}+\frac{2}{7}=$

(3) $\frac{2}{7}+\frac{3}{7}=$　(4) $\frac{1}{3}+\frac{1}{3}=$

(5) $\frac{4}{5}-\frac{2}{5}=$　(6) $\frac{2}{3}-\frac{1}{3}=$

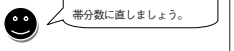
(7) $\frac{8}{9}-\frac{4}{9}=$　(8) $\frac{6}{7}-\frac{2}{7}=$

宿題プリント② くり上がりのある分数のたし算

4 年　組　名前

次の計算をしましょう。

★ $\frac{3}{7}+\frac{6}{7}=$



(1) $\frac{4}{5}+\frac{3}{5}=$　(2) $\frac{2}{3}+\frac{3}{3}=$

(3) $\frac{8}{9}+\frac{5}{9}=$　(4) $\frac{4}{11}+\frac{10}{11}=$

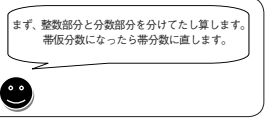
(5) $\frac{5}{7}+\frac{6}{7}+\frac{4}{7}=$　(6) $\frac{10}{13}+\frac{6}{13}+\frac{3}{13}=$

宿題プリント③　帯分数のたし算

4 年　組　名前

次の計算をしましょう。

★ $1\frac{4}{5}+3\frac{2}{5}=4\frac{6}{5}$



$=5\frac{1}{5}$

(1) $3\frac{3}{5}+1\frac{4}{5}=$　(2) $2\frac{8}{11}+3\frac{5}{11}$

(3) $2\frac{2}{7}+2\frac{1}{7}=$　(4) $2\frac{5}{7}+3\frac{5}{7}=$

(5) $1\frac{5}{9}+3\frac{2}{9}=$　(6) $4\frac{3}{11}+3\frac{5}{11}=$

宿題プリント④ いろいろな分数のたし算

4 年　組　名前

次の計算をしましょう。

(1) $8\frac{5}{9}+1\frac{4}{9}=$　(2) $2\frac{5}{7}+3=$

(3) $2+1\frac{3}{5}=$　(4) $\frac{2}{7}+2\frac{4}{7}=$

(5) $3\frac{2}{9}+\frac{8}{9}=$　(6) $\frac{9}{11}+5\frac{2}{11}=$

平成 25 年度卒業論文概要

国語科

朝読書がもたらす効果 ―読書は子どもを育てる―

杉下　礼奈

読書は子どもを育てることができる。読書指導のなかで，「朝読書」はどのような効果をもたらすのか，ということを課題として取り組んだ。

本論文の執筆を通して，豊かな子どもを育成するためには，教師が子どもたちに「読書」の魅力を伝えていることが大切である，という考えに至った。「読書」でどのように子どもを育成するか，「朝読書」は良い一つの手段なのではないだろうかと考えている。

そこで，第一章において「本を読むこと」が与える効果，現在懸念されている読み離れ，読まない子どもたちへの読書指導を考えた。第二章では「様々な読書指導」をあげた。たくさんの読書指導方法があるなか，自分がやってみたいものや，うけてみたいものを中心に述べた。第三章では，「読書指導」のなかで，一番興味をもった「朝読書」について詳しく述べている。朝読書とはなにか，どのような効果をもたらすのか，詳しく調べてみた。第四章では「朝読書の取り組み」の中身について考えたことを述べている。

教科用図書における読解教材の変遷

田中　優美

教科用図書とは児童が日々の学習で使う教科書で扱う教材のことであり，特に読解教材を通して，児童は自分の考えや感じたことなどを表現することができると考える。教師として授業を行うためにはまず教材を理解することが重要であると感じた。

そこで教科書で扱う文学的教材の変遷を研究し，教材が児童に与える価値について，そしてその教材を使い，児童のどのような力を育てていくべきであるか，ということを課題として取り組んだ。

本論文の執筆を通して，さまざまな種類の文学作品を教材化することによって児童に教材を通して自分の考えや思いをふくらますことが出来き，また一人一人が持つ違う意見を理解し，共有できる授業実践をおこなうことが大切であると実感した。

そこで，第一章として教科用図書についての定義を知り，現行で扱っている検定教科書までの歴史についてみていき，教科用図書での読解教材での位置づけ，またどのような種類の作品

が扱われているのか研究を行った。その中でも読解教材の中の文学的文章に注目し，第二章では検定教科書での教科書発行会社三社の教材の変遷を調べた。第三章では第二章をもとに文学的文章で位置づけられている物語文での授業を提案した。

小学校における書写指導の必要性

染矢　沙織

書写指導は明治時代から行われており，当時から，文字を書くということは，自分の考えを表現する手段であった。明治時代では，筆を使い文字を書くことが一般的であったが，硬筆の普及とともに，だんだんと筆を使う機会が減っていった。現代は，スマートフォンやパソコンが普及し，私たちは手で書かずに文字を用いることができるようになった。しかし，この状態においても，文字を手で書く場面は日常生活でなくなることはないと思う。

今，文字を学ぶ際，手で書くという行為の重要性，必要性について認識しておくことが大切であると考える。

本論文の執筆を通して,「日常に生きる書写力」を育成するためには,教師が子どもたちに「書写の必要性」を明確に伝え，日常で生きる書写力を養う支援をしていくことが大切である，という考えに至った。書写は伝統的な文字文化である。書写を学ぶことは，全教科の基礎となることを解説し,「文字を書く」ことの魅力について伝えていけると考えている。

そこで第一章において「書写」の歴史から，文字文化の背景を探り，書写の位置づけについて確認し，書写の必要性，学ぶ意義について考えた。第二章では，検定教科書に取り扱われている文字や，硬筆・毛筆においての活用の意義について調べた。第三章では，これからの書写指導に必要な取り組みや意識について考え,「書写」の学習活動において支援する教師の在り方ついて述べた。

日本語の口頭表現について ―「話す」の授業作り―

横田　浩美

周りの人に自分の話し方は何か変だと指摘されたことをきっかけに，言葉遣い，話し方に興味を持った。近年新聞やテレビ，本などのメディアでは日本語の乱れが叫ばれていることからも,「話す」ということに関心が高まっていると考えられる。教師を目指す一人として，子どもたちの前に立って毎日話すということを常に意識し，話し方・日本語の使い方にもう一度目を向けるため，口語表現について調べた。また，子どもたちに適切に話すとはどういうことか

考えさせ，実際に話すことを通じて実践的な「話す」授業づくりを考え，提案した。

そこで，本論文は次のような構成とした。第 1 章では，言葉の位相について調べた。赤ちゃん言葉や方言など，言葉は話す相手や場面によって変わるということがわかり，相手や場面によって変わる言葉について述べた。第 2 章では，言葉に対しての人々の考え方に触れ，問題となっている日本語の乱れの中でも若者言葉について調べた。またそれらを踏まえ，自分の話し方を振り返り，考察した。第 3 章では，相手や場面に応じた話し方を練習し，自分の話し方を見直すことを通して，自らが目指す「言葉を使い分け，適切に話す」ことに迫る授業を提案した。

国語科における表現力と理解力の位置づけについて
―表現力重視に対する―

渡邊　貴之

平成 20 年版小学校学習指導要領国語編では，平成 10 年版に引き続き，目標が表現力重視の方向性を示していた。その表現力重視の方向性に疑問を持った。表現は，あくまで，理解の上に成り立っており，理解力をつけることを学習の土台として考えていたからである。よって，本論文では，どのようにしたら理解の上に成り立った表現をする力がつくのか，ということを課題として取り組んだ。

この課題に取り組み，表現をするために理解力を身につけ，理解をするために表現力を身につけることで，理解の上に成り立った表現をする力がつくという考えに至った。このような能力を身につけ，他者と交流を深め合うことで，今必要とされている「伝え合う力」が育っていくものだと考える。

そこで，第一章では，表現力重視になった経緯から，この方向性の意義を調べた。また，これからの方針としてどのようなことが言われているのかを調べた。第二章では，表現力を重要視する人たちはどのようなことに注目しているのか，また，理解力を重要視する人たちはどのようなことに注目しているのかを調べた。第三章では，実際の授業を行ったとき，どのような留意点が必要かを述べた。第四章では，表現をするための理解力を身につける授業を提案した。

小学校における特別支援学級の児童の為の国語教育の必要性
― 療育から教育へ ―

川　村　　瞬

知的障がい，自閉症と言った言葉を知ったのは小学生の高学年の頃。まだ特別支援学級が特

殊学級と呼ばれていた頃の事。特別支援教育に携わる人との関わりを持つようになり，学習や指導の手伝いを行ううちに，特別支援教育に興味を持つようになった。今回，私が論文のテーマとして「小学校における特別支援学級の児童の為の国語教育の必要性」を選んだのも，そうした興味が強くある事が一番の理由であり，その中でも教科としての国語が特別支援学級の中でどのように教えられているのかに興味を持ったからだ。

特別支援教育が今，大きな改革を求められる中，私は特別支援学級で必要とされる教科書とは何かという課題を基に，本論文に取り組んだ。

本論文を通して，「適切な教材等の提供」とは，特別支援教育を受ける児童にとっては，今正に必要とされているものであるという考えに至った。我が国における本格的な特別支援教育は，まだ始まったばかりで今も多くの課題を抱えている。

まず，特別支援教育を受ける児童とはどのような子がいるのかについて第一章で述べ，第二章では特別支援学級における授業の例を提示した。第三章では，学校においての実際に指導・評価する時の着眼点などについて言及し，第四章では，『ゆっくり学ぶ子の為のこくご 3』を使った提案授業の指導案を提示した。

算数科

小 4 分数の系統的な練習構成

高橋　知華

現在の同分母分数の加法は，戦後系統学習期それぞれの学年配当の中でもとりわけ，小学校 3 年での（真分数）＋（真分数）の学習と，小学校 4 年生の（帯分数）＋（帯分数）の学習とに分断されたものとなっている。第 1 章においては，学習指導要領の学年配当の変遷を調べ，その結果，告示年で示せば昭 33，昭 43，平 20 が甲，昭 52，平元が乙，平 10 が丙と，教育課程の類型を 3 種類に分けることができた。第 2 章では，同じ学年配当の類型とされる昭和 36 年使用開始の教科書，ならびに，平成 23 年使用開始の教科書のうちのそれぞれ 3 種類を比較した。比較の方法としては練習をさせる問題のタイプ別の問題量や提示する順番の違いに注目した。その結果同じ類型ではあっても後者の教科書の方が小 3・小 4 での教材の分断が甚だしいことがわかった。

第 3 章では，前述の教材の分断がある現在の教育課程で，小学校 4 年生での分数の指導において，単元を通しての「まとまった全体」としての印象を持たせ，さらに子どもの基礎学力を堅実にさせるために，小学校 3 年の復習を含めた系統的な練習を構成する必要があることを

主張した。第4章では，そのような練習を実現させるための具体例を，宿題プリントの形で示した。

川口廷の数遊びとその授業設計

高　橋　　望

川口廷が1995年に提案した子どもが循環小数に関して探究する「数遊び」について，現代の小学校で行うための学習指導計画を提案した。

この「数遊び」は，自然数の逆数の10進小数展開を行ったときに生ずる循環節に関するもので，2つに別れている。第1のものは，単位分数を自然数倍すると，同じ循環節が順番を変えて出てくる「ダイアル・ナンバー」現象，第2は単位分数の循環節と，元の自然数を素因数分解した結果との関連について調べるものである。

第1章では循環小数に関する性質に関して述べた。川口は「課題学習」としてこれを位置付けている。第2章では川口の提案する課題学習の要件と，子どもが主体的に学習に取り組むこととの関連について述べた。第3章では，現在の教育課程の中で小学校での活動として行うための学習指導計画を示した。素因数分解の学年配当が中学となっているために，「倍数ドミノ」によって補った計画となっている。また，第4章では，以上の内容のまとめを行った。

2位数で割る割り算の指導

村山　琴美

2桁で割る割り算の筆算は，第4学年での1桁で割る割り算の筆算の指導の後で指導される。この2桁で割る割り算の指導について，現行の教科書の記述を調べ，分類し，子どもにとって把握しやすく，計算の手順を理解しやすくするには，どうしたら自然であるかを判定基準として考察し，この単元での方針を提案した。

除法には等分除と包含除の2種類あり，単元の導入問題としてどちらを選ぶのかが分類の第1の観点である。また，あまりのある割り算を，あまりのない割り算の後にするのかどうかも，分類の観点となる。そして，仮商の立て方は，2桁で割る割り算特有の考慮するべき指導方針である。これには，四捨五入による方法と，頭位のみによる切り捨ての方法とがある。

結論としては，単元の導入問題として，割り算の典型的な場面として認識されるので，等分除によること。あまりのない割り算を必ずしも先行させなくてもよいこと。仮商の立て方は，小学校4年生では概数の把握が充分とは言えないので，切り捨てによることを，提案した。

理科

理科学習における子どもの概念変容を促す教師の支援についての研究
―描画とその評価の方法の分析を通して ―

千野　健一

OECD による生徒の学習到達度調査や全国学力・学習状況調査の結果から，理科学習における日本の子どもは，科学的な事象について選択式問題や簡単な言葉で答える短答式の問題には対応できるが，言葉を用いて論述，記述する問題など自分の考えを表現する力に課題がある。このことは，平成 20 年度に改訂された小学校学習指導要領の改訂の経緯にも思考力・判断力・表現力の育成が課題として挙がっている。これらの能力の育成のためには，授業にて構成主義的な考えの基，子どもの考えを引き出し，表現させ，科学的な概念へと導く教師の支援が必要であると考えた。

本研究では，理科学習における教師と子どものやりとりの中で，教師の支援が子どもの概念変容にどのように影響するか分析していく。第 1 章では，生徒の学習到達度調査や全国学力・学習状況調査などから日本の子どもの課題を分析した。第 2 章では，ホワイトらの構成主義的な考えに基づく評価法について述べ，第 3 章では，実際に描画法を用いた授業の観察・分析を通して教師による有効な教授方法について考察した。第 4 章では，各章のまとめと残された課題について述べた。

理科の教科書における「ことば」と「図」の関係と授業構想
―小学校理科「電気」に関する単元の分析を中心に―

上羽　貴之

本研究の題目『理科の教科書における「ことば」と「図」の関係と授業構想』であり，副題は『小学校理科「電気」に関する単元の分析を中心に』とした。子どもの科学概念は図のようなイメージと概念の定義のような言語による理解が密接に関係すると考えたからである。

まず，理科学習における子どもの実態を探るために，第一章で国際的な調査として TIMSS2011 を取り上げた。また国内の調査として全国学力学習状況調査を取り上げ，分析をした。第二章は，子どもはいかに理科学習を進めるのか，すなわち科学概念の構築過程についての考察である。その際に文献からホワイトの論を取り上げた。ホワイトは 7 つのタイプの記憶要素を提案している。第三章は，本研究で取り上げた「電気」に関する単元について第三学年から第六学年までの教科書の記述を取り上げ，実際に授業を行う上で留意すべき事項につい

て考察した。第四章では，第一章から第三章までの議論を踏まえて本研究の成果として，学習指導用案を作成した。

理科における学習課題のあり方についての研究
― 単元「水溶液の性質」を中心に―

千葉　友紀子

平成 20 年に行われた小学校理科教育実態調査では，学級担任として理科を教える教員の約 50%が，理科全般および各分野の指導が「苦手」と感じていることが分かった。また，理科専科においても，約 20%が理科全般および各分野の指導を「苦手」としている。一方，平成 20 年に改訂された小学校指導要領では，各学年の理科の授業時数が 10 ～ 20 時間増加している。

そこで，本研究では，理科を教えることに苦手意識をもつ教員でも，子どもの興味を引くことが出来る授業をつくる手立ての一つとして，理科学習における学習課題のあり方を提示することを目的とした。そのために，第 1 章では小学校学習指導要領，TIMSS 調査，小学校理科教育実態調査から理科教育における課題をとらえた。第 2 章では，理科授業を構成するために，前提となる子どもの学びや学習課題のあり方を検討した上で，具体的な指導展開について考察した。第 3 章では，第 2 章で作成した学習指導案に基づく，授業を実践して考察を行った。第 4 章では，第 1 章から第 3 までの議論を踏まえ，理科学習における学習課題の設定について，自らの考えをまとめた。

「粒子」を柱とした内容の構成と指導上の課題についての研究
―単元「金属・水・空気と温度」の内容を中心に―

中山　圭

国際的な学力調査から我が国の子どもは理科の学習への自信のなさが見える。小学校で抱えていた自信のなさは中学校で増大しており，それは「理科離れ」を生む。平成 20 年度の学習指導要領の改訂では理科の学習に「エネルギー」「粒子」「生命」「地球」の 4 つの柱を設け，小学校から中学校，高等学校までの学習を系統的に進めることが強調されている。この「系統的」という言葉は理科への自信のなさを解消することができると考える。

そこで本研究ではこの 4 つの柱のうち「粒子」を取り上げ，指導上の課題と解決策について考察することとした。さらに「粒子」の単元のうち，「金属・水・空気と温度」は物質と「熱」の関係を扱う単元であり，「粒子」での表現や学習が特に理解しづらいのではないかと考え，

中心単元とした。

第 1 章では PISA 調査や TIMSS などの国際的な学力調査や全国学力・学習状況調査などの国内の学力調査を取り上げ，我が国の子どもの理科の学習状況を明らかにした。第 2 章では，現行の小学校理科の教科書における「粒子」の扱いや単元構成を調べ，分析した結果を記した。そして第 3 章では先行研究の分析を行いながら，小学校における「粒子論」の導入の可能性を提示し，最後に第 4 章では小学校で「粒子」を導入するための方法や注意点をまとめた。

小学校理科授業における有効な導入のあり方についての研究

藤代　岳史

本研究のテーマは，「小学校理科授業における有効な導入のあり方についての研究」であり，導入場面において子どもの興味を引きつけるための方策を，明らかにすることが目的である。それは，子どもの興味を引きつける導入場面を設定することにより，子どもの学びがより深まるものへ変化していくと考えたからである。

第 1 章では，国際的調査である，PISA 調査，TIMSS の結果から理科における子どもの実態や課題を分析し，それらを踏まえたうえで学習指導要領の分析を行った。第 2 章では，「わかることの意味」「認知的葛藤」「自由試行（Messing About）」をとりあげ，授業の導入場面のあり方について検討した。第 3 章は，これらをもとにあるべき授業を学習指導案として具現化し，教育実習にて実践をした結果である。また，授業実践にて得られた資料をもとに，子どもの考えの変容についての考察を行った。第 4 章は本研究のまとめである。

生活科をベースとした理科学習の立ち上げについての研究
―第３学年「風やゴムのはたらき」を例にして―

笹岡　秀吉

平成 23 年度より完全実施に移された学習指導要領は，改訂の趣旨・改善の具体的事項として「生活科との関連」という言葉が盛り込まれた。「生活科との関連」を図るために，生活科と理科の共通する部分と異なる部分を把握する必要がある。体験活動以外の生活科と理科の関係までを正確に捉え，意識的に指導することによって，初めて「生活科との関連」が図られたことになるのではないだろうか。

本研究では，生活科をベースとした理科学習の立ち上げのあり方について考察し，単元の学習指導案として，理科学習における生活科との関連をどのように行うべきか提案したい。第

1章では，小学校理科が生活科との関連を図る必要性を，OECD生徒の学習到達度調査と平成24年度全国学力学習到達度調査のデータより考察する。第2章では，小学校第1学年及び第2学年生活科における理科学習への接続を意識した指導と，指導の実際を教科書の分析を基に考察する。第3章では，生活科をベースとした第3学年理科の立ち上げについて考察する。第4章では，本論文のまとめとして，第2章・第3章で明らかにした事柄を基に「第3学年A『風やゴムの働き』」の指導案の提案を行う。

理科学習におけるICTの利活用と効果の研究

高島　憲也

現代の社会では科学技術の進化が目紛しく，今では教師も子どもも情報通信技術（Information and Communication Technology（以下，ICT））を扱う事が不思議ではなくなった。そこで本研究では，教育現場においても活躍しているICTがどのように利活用され，またどのような効果があるのか，理科教育の観点で明らかにすることを目的とする。

第一章では，我が国の子どもの実態を明らかにすることで，現在の理科教育の課題を見つけた。第二章では，現在のICTを利活用した教育について，教育の情報化ビジョンを基に分析する事でICTを利活用した授業のみならず，教育の情報化が有する側面を明らかにした。第三章では，ICTを利活用した授業のプロトコルを始めから終わりまで記録し，子どもを対象に行ったアンケート結果を分析する事で，より細かいICTの利活用と効果を分析した。

一つの授業を細かく分析し，その授業を受けた子どもの全員から意見が集まったことで，先行研究では明らかにならなかった，子どもの生の意見をもとにした利活用と効果を明らかに出来たと考える。ICTの利活用が，目的ではなく方法であり続ける為に，今後もこの研究を続けていくことでさらに多くの利活用とその効果について探っていきたい。

社会科

江戸と川越のつながりについて
―単元「江戸幕府の政治」の取り扱い方―

島崎　美早

私は，川越で生まれ育ち生活してきた。その中で，なぜ川越が小江戸の街と呼ばれ，発展していきたのかについて大変興味がわき，この研究を始めた。多くの重要文化財が現存する川越

は，どのように発展してきたのか，その背景を知り，児童により川越に愛着と誇りをもってほしいと考えたからである。

第 1 章から第 3 章までは，川越の成り立ち，川越の発展にかかわった人物や残されている多くの文化財などについて述べていく。第 4 章では，社会科における江戸時代の歴史学習の内容や実践例を分析，考察する。さらに第 5 章では，川越が江戸時代を中心に大きな役割を果たしていたことを受けて，社会科と総合的な学習の時間を融合させた大単元指導計画を作成する。

研究を終えて，川越が小江戸と共に発展し，まるで兄弟のような存在であったからこそ今日まで文化遺産が継承されていると実感した。改めて，歴史の重みと街並みなどの歴史的建造物に私自身も愛着をもつようになった。これらの文化財を保護，保全していく必要性を強く感じた。

地域の人々が受け継いできた祭りについて
―浅草寺の三社祭の教材化―

吉川　尚志

身近な地域の文化財や年中行事など昔からの伝統について，小学生の頃から学んではいるものの，実際にはあまり詳しくは知られていないことが多い。国際化社会が進む中で日本の伝統・文化などのよさをしっかりと理解し，そしてこれからも受け継いでいかなければならい。そのなかで児童に実際に教えていく際に，子どもたちにとって身近な「祭」を例として取り上げ，その祭の起こりや伝統を受け継ぐ人たちについて学び，それをきっかけに自分の住む地域についてもっと関心と愛着をもっていくことが重要であると感じている。

第 1 章では，学習指導要領での「伝統を受け継ぐ」についての取り扱いを，社会科の視点からと民俗学の視点から考察していく。

第 2 章では，具体的な江戸を代表する 3 つの祭を例として取り上げていき，その 3 つの祭の共通点や関係性やその違いを明らかにする。また，それぞれの祭がいつから行われているのか，その内容，保存，保護の方法など具体的に考察していく。

第 3 章では，第 2 章で挙げた三つの祭の中から三社祭を取り上げる。三社祭にはどのような伝統があるか，またその伝統を受け継いできた人々の思いと，近年実際に行われた三社祭ではどのような取り組みを私的なのかをインタビューやフィールドワークなどを通して調べていく。

第 4 章では，第 1 章から第 3 章で述べてきたことをもとに，三社祭を例にした「伝統を受け継ぐ」の学習指導案を作成する。

日本の交通をめぐる問題 ―単元「国土の環境を守る」の取り扱い方―

山本　晶子

本論文では，日本の道路交通の問題について論じていく。日本は自動車産業の発展により，高品質・低価格の自動車が急速に普及した。自動車の保有台数は年々増加し，人々の交通手段として自動車は大切なものとなり，生活はより利便性の高いものとなった。しかし，自動車の利用により様々な問題が起きているのも事実である。そこで，問題の事実や原因を認識し，対策や取り組みなどを研究していく。

第 1 章では，公共交通機関との関係，交通システムを述べていく。そして自動車利用による問題点を明確にする。

第 2 章では，交通渋滞の問題に視点を置き，研究していく。交通渋滞の原因を理解し，外国の交通渋滞の原因と比較することで，日本の交通渋滞に対して必要な対策や取り組みなどが見えてくる。

第 3 章では，自動車による環境問題に視点を置き，特に排気ガスによる大気汚染について研究していく。排気ガスの問題に対して東京都や外国の取り組み，成果を認識し，第 4 章の指導計画に生かしていく。

最終章においては，今まで論じてきた案をまとめた指導案を作成していく。日本の公害の問題を自動車利用という視点から身近な問題として考えられるような指導案となるようにする。

日本をめぐる国境問題 ―我が国の位置と領土の扱い方―

竹内　駿

竹島，尖閣をめぐる領土問題が新聞，テレビで，毎日のように報道されている。今国境をめぐり，どんなことが起きているのか。そして日本の領土，領海はどこまでなのかを社会科の中で正しく完成させることは当面の重要課題である。これらのことを自分自身が正しい認識を持ち，さらに，児童に教えるために研究のテーマとした。

第 1 章では，国境問題全般を扱っていく。学習指導要領での領土の取り扱いを小学校や中学校に分け，前回の学習指導要領と比較しながら調べていく。

第 2 章では尖閣諸島問題を取り上げる。日本と中国の論点を，歴史認識等から調べ，最近の状況を資料とともに問題点をあげ，解決に必要なことを述べる。

第 3 章では竹島問題を取り上げる。竹島問題の歴史について述べた後に，最近の状況を資料とともに，私が考える問題点や解決への糸口を述べる。

第 4 章では北方領土問題を取り上げる。北方領土問題の長い歴史的経過や交渉の歩みを調べ，

私が考える問題点や解決への糸口を述べる。

第 5 章では領土問題の現状の分析を行い，第 2 章から第 4 章までのまとめをする。まず，当事国の主張をそれぞれの問題ごとに整理し，争点を明らかにする。さらに領土問題が拡大してきた理由を総括してみる。

以上の考察をふまえて第 6 章では小学校と中学校における領土問題の扱い方を，実際の指導計画として作成した。

横浜の「みなとみらいの町づくり」について
―小単元「身近な政治」の取り扱い方―

松島　佳帆

横浜市は開港 150 周年を迎え，錆びれた小さな漁村から，人口 370 万人を超える大きな都市へと発展してきた。さらには政令指定都市として日本の市別人口全国第 1 位にまでのぼりつめた。大都市に成長していった契機には，ペリー来航による開港があげられる。また，開港によるみなとみらい 21 地区の発展が大きく関係があげられる。しかし，横浜市の教員になるにあたって，私自身横浜やみなとみらいに関する知識や考えが少なく，このままでは児童たちの横浜への愛着を育てられないと考えた。

私は，横浜市の発展の契機を市域の拡張，異常災害，経済状況，行政の取り組みと考えた。その中でみなとみらい 21 地区の開発に特化して，「地域の開発」を事例として身近な政治の働きについて教材開発をすることを目的としている。第 1 章では横浜市の発展と横浜港の役割，第 2 章では横浜市の都市計画，第 3 章では横浜市の都市計画の核となるみなとみらい 21 事業の取り組み，第 4 章では「地域の開発」についての事例分析，学習指導要領の内容を押さえ，これまでの研究を単元の指導計画へと繋げている。

江戸の民衆の楽しみと富士信仰 ―「江戸の文化と学問」の取り扱い方―

和光　郁恵

2013 年 6 月 22 日に富士山が「富士山―信仰の対象と芸術の源泉―」として世界文化遺産に登録され，注目を浴びている。しかし，今回世界文化遺産に登録された「富士山の信仰」を含めた富士山にというものについて詳しく知っている人が少ないのが現状である。

この研究では，富士山を信仰の対象とした富士信仰を中心に，富士信仰が多くの人によって親しまれていた江戸時代の民衆の楽しみについて調べ，社会科，総合的な時間の学習を通して，

子供たちに伝えられるようにすることを目的としている。

第 1 章では，江戸の民衆の楽しみであった文化，祭り，旅について調べ，江戸時代の民衆がそれらをどのように楽しんだのか述べていく。

第 2 章では，旅の主な目的の 1 つであった，寺社信仰，山岳信仰について，それぞれの特徴を挙げ，江戸時代の様子を具体的に述べていく。

第 3 章では，この卒業論文の中心である富士信仰について，富士信仰の起源から現在に至るまでの推移や富士信仰を支えた御師について述べていく。

第 4 章では，学習指導要領や教科書における江戸時代の取り扱い方や地域教材の取り扱い方について調べ，学習指導要領や教科書の分析や地域教材の利点について述べていく。

第 5 章では，これまで述べてきたことをもとに，「江戸の民衆の楽しみと信仰」という社会科と総合的な学習の時間の複合単元を学習指導計画としてまとめていく。

小単元「日本と関係の深い国々」の取り扱い方
―カンボジアを事例として―

佐藤　大輝

世界でも最貧国の一つであるカンボジアが新たな日本企業の進出として今注目されている。

私はそのカンボジアにおよそ 1 ヵ月滞在し，ホームステイをしながら小学校での日本語・英語教師として現地の人々との交流を深めた。

ここで体験したカンボジアの文化，日本とのつながり，習慣の違い，宗教，人々の生活，学校の様子をもとに小学校社会科における国際理解学習について研究を深めたいと考えた。

カンボジアの発展協力に日本が大きく乗り出している様々なつながりは，両国の友好関係を築いてきた。小学校社会科の国際理解学習ではカンボジアが扱われることは稀ではあるが，カンボジアが題材として扱われるのに十分に値すると考える。

第 1 章では小学校社会科における国際理解の基本的な考え方と学年別の指導内容について述べた。

第 2 章では第 6 学年の国際理解に関わる内容とその取り扱いについて述べた。

第 3 章ではカンボジアの現状と日本との関係について論述した。

第 4 章ではカンボジアでの日本語・英語教師としてのインターンシップに参加し，感じたことを述べた。

第 5 章では各学校での実践事例を紹介しながら特色や記録を分析し，私の実際の指導計画を作成した。

図工科

粘土表現の授業について

長谷川　優花

筆者は 3 年次での油粘土の型取り表現を通し，粘土にはかたちが変化するという自在性と造形性・素材性・触知性がある事，豊富な粘土の種類と特性，更に低学年から高学年にかけ幅広く扱う素材である事を鑑み，粘土の単元が指導要領にある『立体に表す活動』の内容に適した学習であることに気付いた。

上記の教材価値がどのように活かされるかに興味を抱き，粘土が持つ特性を十分に活かす題材設定と指導法を基本に，児童の発達段階に応じた活動となる授業を考察したいと思い，本主題を設定した。

まず，工作科における粘土表現とは何かを明確にする為，第 1 章では図画工作科の立体表現の内容と目的を分析し，更に粘土表現の学習内容を学習指導要領と照らし合わせながら考察する。第 2 章では造形性・素材性・触知性という 3 つの観点から，粘土の種類別の特徴や粘土表現の道具について調べ，粘土表現の理解に繋げたい。第 3 章では低中高学年の粘土表現の実践例を通して単元観の考察を行う。第 4 章では粘土が持つ特性を十分に活かした，発達段階に適した授業案を設定したい。

図画工作科の題材である粘土を用いた立体表現の研究と，それを用いた授業のあり方を考察するのが本研究の目的である。

木版画の授業についての一考察

林　　千　真

筆者は，3 年次に単元観に基づいた木版画の平面表現を試みた。その制作から，木版画が下絵制作，彫り，刷りの 3 工程を要する制作であると知った。この段階的制作には，中・高学年の発想・構想面における計画的で合理的な表現という学習内容が含まれている。加えて，木版画は画面構成や彫り具合，白黒のバランス，刷りという技能面の習得が求められる教材なのである。したがって，木版画の指導では以下の 3 つの事項が求められる。主題が明確になるような画面構成の工夫, 各種彫刻刀の特徴を活かした彫りの表現, 彫り跡が鮮明になる刷り, である。

筆者は，児童が木版画の特徴を味わうことと，段階的制作の経験が木版画の教育的価値であるという認識に至った。本論は，題材設定理由や児童の発達段階に応じた学習目標の設定，指導法の研究から木版画の授業のあり方を考察していきたい。

本論は以下の 4 章構成とする。第 1 章では，版画の基礎知識について論ずる。第 2 章では，まず図画工作科で扱う版画の種類についてまとめる。次に，木版画の特性を他の版画との比較から明らかにする。第 3 章では，児童の木版画作品から学習目標を理解したい。第 4 章では，中高学年の授業試案を作成する。

色彩を活かした単元についての研究

高橋　賢悟

世界は色で溢れているが，普段の私たちは色を自然界にある属性として当たり前にあるもの，という認識を持つ。つまり，色を無意識に感じている。他方，美術的に見て，色はその表現の仕方で作品の印象が大きく変える程に大きな要素である。

色彩表現は，これを図画工作科での重要な学習内容の一つと位置づけ，色の概念を意識的に捉えた上で感性的に扱うものとなる。更に，色彩表現は 6 年間を通じて段階的に構成されている単元でもある。色彩表現の意義と教材価値の理解が指導者の命題となるのは言うまでもない。

本論では，色彩科学の検証から色彩学習の要点を引き出し，各発達段階の題材や学習目標の設定という単元観を通し，色彩を基軸とした授業案を考えたいと思う。

第 1 章では，指導要領を中心に文献調査を行い，図画工作科における色彩表現活動の内容や目的について論じる。第 2 章では，色の分類や色彩の効果について，ヨハネス・イッテンの色彩論や色彩語辞典などの文献の調査を通じてまとめる。第 3 章では，図画工作科の教育課程に基づいた，色彩学習の単元を低中高学年別に試案していく。

情操教育の見地から，色彩の教材観の考察を行うことが本研究の目的である。

段ボール材を使った授業づくり

大榎　天始

筆者は 3 年次に，木材や粘土，針金，画用紙といった様々な素材を教材制作として扱ってきたが，特に段ボール素材の工作表現を重点的に取り組んだ。この素材に惹かれ数点の制作に及んだ理由はこの素材の特性にあると考える。それを次の 4 点に絞った。

まず，段ボール材が身近な素材であるという親近性である。次に，段ボール材の強固で厚みがあるという構造性が挙げられる。更に，それ自体で素材としての存在感がある。最後に，段ボール材は加工性に優れており，裁つ・千切る・擦る・剥ぐ・引っかく・折るという素材の造形的操作が多様である。

この４つの考え方は教材価値として，豊富な学習内容を含んでいるのは言うまでもない。段ボール材の特性を活かす明確な目的や方法を見出し，この素材の学習内容を理解したいと思い主題を設定した。

本論の構成は次の通りとする。第 1 章では段ボール材の素材性と加工法について調べ，第 2 章では学習指導要領を基に低中高学年の段ボール工作単元の内容とねらいを論じた。第 3 章では段ボール材を扱う単元の授業試案を示す。図画工作科における段ボール材の素材観や教材観を明らかにし，それを用いた授業のあり方を考察するのが本論の目的である。

図画工作科における水彩画の指導法について

東海林　まどか

筆者は教材制作の中で，描画道具や材料の理解と実践を通して水彩画表現の豊かさや表現の多様性を経験した。もとより水彩画は全学年で取り扱う教材として，豊富な学習内容を持つ。

他方，教育現場の実態を観察するに，教員の教材研究が十分でないため，児童の習熟度の不足や表現の可能性を狭めるなどの問題が生じているように見受けられる。この課題といかに向き合うべきなのかを，指導者の立場から水彩画単元の教材価値を考えることで見出したい。基本事項は水彩画単元の各学年の学習目標や内容，具体的で実践的な指導法である。

この課題から次のような章立てを考えた。まず技能面と発想・構想面の視点から，道具や材料の内容を知る必要がある。第 1 章では，それらの特徴や使用内容を観点別に整理した。第 2 章では，学習指導要領の描画単元や文献にある水彩画単元の検証を通して，水彩画画学習の意義や目的を見出したい。第 3 章では，水彩画単元の事例を基に目的別に分類し，活動のねらいや内容，教材観を考察する。第 4 章では，低中高学年別の水彩画単元の実践的な授業の試案を示す。水彩画の情操性がどのような段階を経て培われるのかが，本論の主旨である。

高学年の木版画の対象について

東　　祐貴

筆者は，3 年次の木版画の教材制作や教本から，高学年の木版画作品に現れる対象には様々なものが扱われていることを知った。

高学年の木版画の単元には人物表現，風景表現，生活経験の表現，物語の表現といったものがある。これら表現対象の分類は描画と類似しており，同じ平面表現として木版画は描画の対象と共通しているのである。表現手法の違いがあっても，対象を同じくする理由に興味を抱い

た。もとより，高学年の木版画と描画は観察力や想像力，再構築力を養うことを学習目標の柱に掲げている。両者に共通した対象の分類には何らかの繋がりがあるように思われる。

段階的取り組みにある木版画の制作経験から描画との共通性へ思いが至り，表現対象の分類内容をより知りたいと考え，この主題を選んだ次第である。

本論は 4 章構成で論じていく。第 1 章では木版画の特徴について調べる。第 2 章では高学年の木版画と描画における表現対象について調査する。第 3 章では 4 種の表現対象について，高学年の実践例から木版画の単元観を調査する。第 4 章では授業を想定した木版画の 4 種の対象別の単元観を見出す。

本研究を通して，高学年木版画の対象内容を理解した，望ましい授業のあり方を研究したいと思う。

紙工作表現の授業について

町田　有矢

筆者は 3 年次に教材研究として紙材を用いた作品の制作を行い，紙材は加工次第で様々な工作表現ができることを経験した。このことから，紙工作表現の学習では，道具の使用方法や工程の見通しを立てる力を育成できることが分かった。

筆者は，紙工作を通して自分の表現したいものを作る楽しさを味わうことと，造形活動の基礎を学ぶことが紙工作表現の教材価値の中核であることが理解できた。そこで，紙工作の持つ特徴を活かせるような授業をつくりたいと考え，本題材を設定した。そのため本論は，題材設定や児童の発達段階に応じた学習目標の設定，指導法についての研究を通して，紙工作表現の授業についての考察を中心に論じていく。

本論は以下のような章立てで構成される。第 1 章では工作表現のねらいを知るために，工作表現の内容と目的について論じたい。第 2 章では紙素材の加工性や接着性，彩色性を道具や材料との関係を調べる。第 3 章では学年別の紙工作表現の実践例から教材観を分析する。第 4 章では本論の総括として，学年別の紙工作の授業指導案を作成する。

図画工作科の題材として，紙材を用いた工作表現の研究と，それを用いた授業のあり方を考察するのが本研究の目的である。

音楽科

音楽の苦手な児童が生まれる原因とその対処法

徳　世　　翠

本論文では，中学 1 ～ 3 年生 304 名を対象に小学校の音楽の授業を想起してもらうことで，小学校の音楽の授業に対する意識調査アンケートを実施し，音楽が得意か苦手か，音楽に関する習い事をしていたかいないか，なぜ得意・苦手だと思ったのか等を調査し，その結果から音楽の苦手な児童が生まれる原因を分析しました。

また，そうした児童を生まないために，現行の学習指導要領に挙げられている音楽教育の目標から，小学校の音楽の授業に求められることや，月刊誌『教育音楽　小学校版』（音楽之友社）に掲載されていた授業の実践例等を参考にし，①合唱②鍵盤ハーモニカ③リコーダー④楽譜（音符）を読むこと⑤授業環境づくりの 5 つの観点から，苦手を作らないための授業の工夫点を検討し，まとめました。

さらに，①合唱②鍵盤ハーモニカ③リコーダーについては，それぞれ授業計画と指導案による展開例を挙げ，苦手を作らないための工夫を盛り込み，音楽の苦手な児童が生まれないための対処法としています。

音楽が学校教育に取り入れられた経緯 ―「唱歌」を中心として―

加　野　　萌

明治 5 年に公布された「学制」によって，我が国の近代教育制度は始まった。「音楽科」に関しては「唱歌」科，「芸能科音楽」，現在の「音楽」へと名称だけでなく内容にも変化がある。第 1 章では，「唱歌」科が現在の「音楽科」になるまでの経緯を調べ，まとめた。また，それに関連させて，「唱歌」科の普及とともに広がった足踏み式オルガンにも注目してみた。第 2 章では，我が国の音楽教育をどのように進めていくか試行錯誤した「音楽取調掛」を中心に明治期の「唱歌」科を詳しく探っていった。ここでは，当時 0 から作り上げなければならなかった教材や国楽を興していくために「唱歌」を広げる教員の養成に関しても調べた。第 3 章では，「音楽取調掛」の中心となって「唱歌」科の設置に努めた伊澤修二について調べた。伊澤修二とはどのような人物であったか，何故「音楽取調掛」の中心となって「唱歌」科の設置に関わることになったのかを探っていった。

以上の流れで音楽が学校教育に取り入れられた経緯を明治期の「唱歌」を中心にまとめて卒業論文とする。

体育科

運動環境と子どもの運動能力の関係

相馬　拓斗

近年子どもの体力低下が社会問題にまで発展している。そこで子どもの体力低下の原因として運動環境について着目した。運動環境と一言でいってもさまざまな環境的要素が存在する。地理的運動環境や文化的運動環境，人的運動環境などが挙げられる。運動環境が過去とくらべどのように変化していったのかを調査し，子どもの体力低下の根源となる原因をさぐることにした。

また私は題目を体力ではなく運動能力と設定した理由として子どもの体力低下の他に子どものコーディネーション能力の低下にも着目したからである。コーディネーション能力とは体をうまく使いこなす力を指し，体力とはまた違う能力である。これを体力という言葉でまとめてしまうのはナンセンスであると考えたからである。

そして子どもの運動能力低下が問題視されている原因の社会背景面を考察した。国がわざわざ税金をかけ子どもの体力低下に歯止めをかけていることを明らかにした。

幼少期の遊びや人的運動環境などを探るため国士舘大学文学部教育学科初等教育専攻に在籍する４年生から２年生を対象にアンケート調査を実施した。アンケートの結果から主に人的運動環境を明らかにすることができた。

本研究によって私は学校の課題，家庭の課題，社会の課題を視野に入れ子どもの体力低下の改善策を考えた。

ボール投げの指導法 ―ドッヂボールを用いて ―

小林　直也

小学校では毎年，学年ごとに文部科学省が定める，「新体力テスト」を行っている。このテストの結果を過去のものと比較してみたところ，種目により平均値が向上している種目と，低下している種目が確認できた。この平均値が低下している種目には，どのような原因があるのだろうか。それには，「スキル」が関係しているのではないかと考えた。上手に投げたり走ったりするためには，そのために必要なスキルを身につけていなければならない。このスキルが身についていないことが，平均値の低下に繋がっていると考える。スポーツが得意な教師なら，このようなスキルを教えるということは簡単なことかもしれない。しかし，身体運動を苦手とする教師も少なくはない。身体運動を苦手とする教師にとって，スキルを教えることは難しいのではないだろうか。

そこで，複雑な動きである，「ボール投げ」の動作を取り上げた。ボール投げの動作を段階ごとに分けて見ていき，身につけていくスキルについて考察をしていく。また，身体運動を苦手とする教師にもわかりやすいように，指導法をいくつか提案した。そして最後には，ボール投げ動作の重要段階の部分についての授業試案を作成し，指導法を考察した。

フラッグフットボールにおける戦術指導 ―ランゲームを通して―

内山　友斗

2008 年の学習指導要領改定により，学校体育で取り上げられるようになったフラッグフットボール。フラッグフットボールは，既に多くの教育関係の人々に研究されてきており，子どもたちに「コミュニケーション」，「リーダーシップ」，「チームワーク」など，数多くのことを学習させることが期待できる。しかし，まだまだ知名度も低く，指導をする先生方の中にも経験者は少ない。さらに，子どもたちの中でもフラッグフットボールというものを知らない子どもたちがほとんどであることが予想される。

今回は，そういったときに，どういった手順で授業を進めていき，どのような指導をすれば児童は理解してくれるのか，といったことについても追究していきたい。子どもたちは，どのようなところでつまずくのであろうか。それは，ルールなのか，技術的なところなのか，そのようなところも含めて各学年での方法の考察を挙げている。そして，フラッグフットボールの基本的な部分や教育的価値の明確化を図るとともに，子どもたちにどのような指導をすればよいのか考察した。

また，フラッグフットボールを通して，運動の楽しさを知り，人間形成の手助けになればと思う。

ミニバスケットボールにおけるコーチング ― 小学校部活動での傾聴―

飯田　陽介

小学校の部活動は究極の目的から言えば生涯のスポーツに親しむ態度の基礎を育むことである。部活動を通して初めて集団競技に取り組む子が大勢いる。1 つの組織としてそこには人間関係が生まれる。この人間関係こそが生涯スポーツを実施していく上での関心・意欲・態度の土台となる。1 人 1 人の居場所作りが必要で，自己実現をさせていかなくてはならない。そこで前々から興味があったコーチングという考え方を心理的な面で結びつけて考えた。コーチングには「傾聴」，「承認」，「質問」で分ける一つの考え方があるが，「傾聴」が何においてもまず基本となる。そこで，「傾聴」について考察していくことにした。

児童を主体にした聴き方，傾聴の方法をいくつか自分で実践することや，他の指導者を観察する中で結果を見る。気をつけるべき事例を「配慮した時」と「配慮しなかった時」で調査し，児童の反応をデータとして記す。

最終的には児童の喜びや感動の経験を増やしていくことで生涯のスポーツに親しむことができる態度の基礎を身に付けさせる。今後，結果からわかったことを貴重な経験として生涯のスポーツの観点から指導できる私のバスケットボールの指導の実践に生かしていきたいと思う。

家庭科

岩手県における郷土料理の認知度と伝承に関する研究

大木　麻里奈

本研究は岩手県を中心に郷土料理の発祥と伝承，子どもたちの認知度や体験率を明らかにするとともに，教育現場での伝承についての取り組み方を考えることを目的とする。1 章では，日本各地に，地域の時代背景や気候，流通の発達や家族形態の変化などにより誕生・発達・伝承されてきた料理があることがわかった。2 章では，行政の取り組みとして「食育基本法」や「食育推進計画」において子どもの食教育がどのように捉えられているかを整理した。岩手県では，郷土料理に関する高い知識を持った食の匠や，農産漁業体験を推進する体験インストラクターを派遣するなどして，子どもたちに食を通じて地域を学ばせる活動を積極的に行っていた。第 3 章では小学生を対象とした自記式調査によって，身近な郷土料理の認知度と体験率は高いが，主食とそうでないものの認知度には男女差があること，伝承に関しては，家族形態は量的調査の結果上は必ずしも関係していないことが明らかとなった。本研究をふまえ，今後は，食を切り口として岩手県の歴史や風土に関する学習に積極的に関わっていきたい。同時に次の世代に郷土料理をどのように伝承していけばよいか継続して考えていきたい。

携帯電話の利用実態と人間関係 ―大学生を対象とした量的調査から―

加藤　あゆみ

本研究は，携帯電話が身近になる中，人とのコミュニケーションの変化はどうあるべきかを探求することを目的としている。携帯電話の多機能化が進む中で，所持率は増加傾向にあり，使用目的は電話やメール以外にも広がりつつある。携帯電話の普及によってコミュニケーションが変化しているのかについて，その概要を整理するとともに携帯電話に関連した事件から，

携帯電話を使用したコミュニケーションによって誤解や曲解が生じるといった課題を明らかにした。大学生調査からは携帯電話と実際に会う場合のコミュニケーションは異なるものとして捉えており，携帯電話使用によって関係の深まりを感じている対象者は少なく，人との関係性に不安を感じているという実態も明らかにすることができた。これらをふまえ，携帯電話を持ち始める中学生段階かそれ以前に，コミュニケーションについて学ぶ機会を様々な場面において保障していく必要がある。また，直接のコミュニケーションと間接的なコミュニケーションの違いを理解した上で使い分けることができ，自分できちんと考え納得した行動がもとめられる。

若者の衣服選択と社会状況との関連

藤巻　由香

本研究の目的は、若者の衣服選択と社会状況との関連を整理し、衣服選択に影響を与えていることは何かを明らかにすることである。1 章では「ビートルズ」の音楽活動はファッションにおいても社会的な価値を内側から問い直す、わかりやすく明るいものであり、若者が中心となって地域差別や人種差別、性差別などの人権の尊重を強く意識するような社会活動が展開されていた 1960 年代の風潮と合致していたことが明らかとなった。2 章では 1960 年代の若者は、限られた情報源においてロールモデルを探り、自身を積極的に表現していた。2000 年代は情報が溢れ、衣服による表現方法も多様化しているが、大学生調査からは自身の表現方法に満足できていない若者が半数であった。そこで 3 章では小学校段階において、身近な衣生活と文化のつながりについて考え、自分を表現する衣生活とは何かを具体的に考える授業案を作成した。本研究を通して、音楽を含む芸術活動と社会活動との結びつき、そして衣生活を含む生活との結びつきについて確認することができた。

小学生における服飾意識と自立の関係について

野呂　佳未

近年，小学校高学年から中学生に対するファッション雑誌や子ども服ブランドが数多く展開されている中，主体的に服飾行動を行いおしゃれに着飾る小中学生が増えている。

そこで本研究は，服飾意識の自立と消費行動を関係付けながら，生活の自立とどのように関わっているのか，その実態を明らかにすることを目的とする。1 ～ 2 章において，従来と比較して情報も子どもたちの被服選択や消費行動の経験も豊富であることはわかったが，それらが生活の自立にどう関係しているのかさらに検討する必要があると考え，小学校高学年

を対象とした量的調査を実施した。この調査結果から，小学生の服飾意識と消費行動の実態は明らかにできた。しかしそれらが必ずしも生活の自立と関わることを明確にするような結果は得られなかった。一方で，興味あるものに対し積極的に消費行動を行っていることがわかり，生活の自立としての一歩を踏んでいることが明らかになった。これらの結果を踏まえ，今後は小学校教員として，子どもひとりひとりの可能性を拓く営みである教育活動に関わっていくが，子どもによって異なる，自立のありかた，進みかたを大切にしていけるような教育活動を展開していきたい。

生活科

自己意識の発達にともなうアンパンマンに対する志向の変化
—4・7・11・13・16 歳児を対象にしたインタビュー調査から —

稲　亜莉沙

本研究では，自己意識の発達にともなうアンパンマンに対する志向の変化について明らかにするため，4･7･11･13･16 歳児を対象に，アンパンマンに対する認識について，インタビュー調査を行った。その結果，友達と好きなものが違っても，自分の好きなものをはっきりと言える 4 歳児は，アンパンマンが「好き」だと答えるが，友達の意見を気にしてしまう 7 歳の女児は，アンパンマンが「あんまり好きではない」と答えることが明らかになった。また，友達と同じものを好きになることで，仲間関係がつくられる 13 歳児は，他のことに興味を持ち，アンパンマンはだんだん見なくなることが分かった。これらのことから，子どもの年齢が上がるにつれて，友達や学校という周りの環境の変化や心身が成長や発達することで，自己意識も発達していくことが明らかになった。よって，それぞれの自己意識の発達にともない，アンパンマンに対する志向が変わっていくと示唆された。

小 1 プロブレムの解消に向けての
保育所・幼稚園と小学校の連携と今後の課題
—教員・保育士を対象にしたアンケート調査から—

橋　本　　瞳

本研究では小学校への接続に向けた保育の工夫と，保育所･幼稚園と小学校との交流を調べ，保幼小連携の実態と，小学校の就学時に年長児に求めるものについての，保育士･幼稚園教諭･

小学校教諭の意識の違いを明らかにすることを目的としアンケート調査を行った。その結果，保育士・幼稚園教諭は人の話を聞く力・自分が思ったことを相手に伝えられることを選択し，小学校教諭は集団行動を選択していた。保育士と幼稚園教諭の回答は近いものであったが，小学校教諭の回答は異なるものであった。また幼児と児童，教師間の交流も行われているが回数が少なく，これから回数を増やし，連携を図っていこうとしている記述も多々見られた。円滑な接続のためにお互いが交流を持ったり，情報を交換したりすることが少ないというのが現状である。そして保育所・幼稚園・小学校の教員だけではなく保護者にも連携を図ることで，円滑な小学校への接続や小 1 プロブレム解消につながることが明らかになった。

読み聞かせ絵本の選択理由と幼少期および現在の本とのかかわり
―幼稚園教員と初等教育専攻の学生へのアンケートから―

高田　真衣

本研究では，幼児に読み聞かせる絵本の選択方法の保育経験年数による違いを明らかにすること，幼少期から現在までの本とのかかわりと好きなジャンルの変化について明らかにすることを目的とし，幼稚園教員と初等教育専攻の学生を対象にアンケート調査を行った。

その結果，保育経験年数による選択方法の違いは見られなかったが，幼稚園教員も学生も，保育経験年数関係なく，自分が好きな本を子どもたちに読んであげたいという共通の思いがあることが明らかになり，幼少期の読み聞かせの経験が，本を好きになる 1 番のきっかけになることがわかった。自分の読む本のジャンルの変遷については，小学生では〈児童書〉，中学生では〈恋愛小説〉，〈映画原作・ノベライズ〉，高校生では，〈映画原作・ノベライズ〉，〈推理小説〉，大学生（現在）では，〈ノンフィクション・エッセイ・評論〉と，その時代の年齢で好んでいるジャンルが変容していくことが明らかになった。

対人関係における自伝的記憶が現在の進路選択に及ぼす影響
―初等教育専攻の学生を対象にして―

山浦　真美

研究では，進路選択をするにあたって，対人関係における自伝的記憶がどのように影響しているかを明らかにするため，初等教育を専攻している大学生を対象としてアンケート調査を行った。その結果，進路選択をするにあたって，実際に現場に立つ，教職のことをより具体的・実践的に学ぶといったボランティア・アルバイト・教育実習・授業などの大学生活で

の経験（出来事）は，教職に対する考えや今後の進路選択にも，影響することが確認された。また，進路選択に影響した対人関係におけるポジティブな記憶とネガティブな記憶には，主に教員･家族からの影響が大きく，それらの記憶は，教職から遠ざけてしまうものもあれば，逆に現在の自己を形成し，教職に近づくことを可能とすることが明らかになった。

日本語を母語としない児童に対する教育の在り方

上野　美咲

本研究では，①初等教育専攻の大学生に対する，将来，外国籍児童を担任するとき懸念されることや行政や学校に求めるサポート，自身の在籍していた学校での取り組みについてのアンケート，②外国籍児童を受け持った経験のある小学校教員に対するインタビュー，③留学生・帰国生の受け入れが盛んな神奈川県立鶴嶺高等学校の詳細についての，留学生・帰国生担当教員に対するインタビュー，の３つの調査を行った。その結果，外国籍児童が基礎的な学力をつけ，現代社会で生きていくためには，学習指導･生活指導のどちらにおいても，言語指導が最も重要であることが明らかになった。日本語を母語としない児童に対する教育の在り方について，小学校では個別指導と取り出し授業の両方を行える環境を作る必要がある。これらの支援が行えるよう，行政は各学校が抱える外国籍児童の学習状況を把握し，サポートを充実しなければならない。加えて，外国籍児童が過ごしやすいような環境を構成するために，教員研修では外国籍児童を受け持つことを前提とした学級経営ができるようにする必要があることが示された。

家庭で行われている食育に関する取組
―幼稚園児をもつ保護者を対象にしたアンケート調査から―

栗原　美郷

本研究では，幼稚園に子どもを通わせている保護者を対象に，家庭での食育に関する取組についてアンケート調査を行い，食事の際のしつけや食育に対する保護者の認識や取組を，２つの園で比較し，それぞれの園の食育に関する取組が家庭でも生かされているのか，家庭と幼稚園との連携について明らかにすることを目的とする。

その結果，Ａ園Ｂ園共に，「孤食や朝食欠食，食事リズム，食事の際の環境やきまり，食事の際に工夫している点，年齢に合わせてのしつけや配慮」について，食育に関する認識の高さや取組む姿勢が多くみられた。そして，両園共に園の取組をしっかりと把握し，その取組を家

庭でのしつけや食育に生かしていることがわかった。

一方，食事内容の栄養面については，両園共に栄養の偏りがみられた。このことから，園が家庭をサポートし，食事内容における栄養バランスを身近で学ぶことができる環境作りが必要であることが示された。

道徳教育・特別活動

教師と保護者との関わりについて ―モンスター・ペアレントをめぐって―

保坂　未馬

近年，学校を取り巻く環境が変化する中，保護者の学校や教師へ対する要望は増加し，多様化してきている。教師にとって，保護者と向き合い，協力関係構築のために努力することは，重要な職務のひとつと位置づけられている。しかし，実際には保護者への対応を難しいと感じる教師は多い。学校や教師に無理難題な要求を次々と突き付ける保護者，いわゆるモンスター・ペアレントが社会問題としても話題となっている。教師と保護者の関係を拗らせてしまっているものには何があるのだろうか。

本稿ではまず，第 1 章において保護者と教師，それぞれの立場や考え方を述べていく。第 2 章では，モンスター・ペアレントに焦点をあて，定義やタイプの分類などについてまとめている。また，実際にあった保護者対応の例を取り上げ，どのような姿勢で対応していくべきなのかについて，詳しく記している。第 3 章では，教師と保護者が連携していくためにはどんなことが重要なのか，具体的な働きかけを挙げていくとともに，保護者から信頼される教師とはどのようなものなのかについて述べ，結論として締めくくる。

小学校における「いじめ」問題について

中山　明翔

現代の学校教育の問題としていじめが大きく取り上げられている。問題となっていながらなぜ，いじめはなくならないのか。初めて日本でいじめが問題として取り上げられたのは昭和 60 年代にさかのぼる。現代のいじめはどのようになっているのか，明らかにしていく。

本稿では第 1 章でいじめの定義といじめと児童の関係について考察していき，第 2 章ではいじめの件数，現状についてまとめた。スクールカーストやネットいじめ，いじめ防止対策推進法などについて述べている。第 3 章では学校で行われているいじめの対応・対策について，

そしていじめについての授業実践を考察していく。

いじめに対する知識，理解を深め，これから学校はどのように対応していくのか考察する。

日本人のモラルについて

今関　洋平

近年，日本人のモラルの低下が世間で騒がれている。現代の若者・子どもたちには，他人への思いやりの心や迷惑をかけないという気持ち，生命の尊重や人権尊重の心，正義感や遵法精神の低下や，基本的な生活習慣の乱れ，自制心や規範意識の低下，人間関係を形成する力の低下などの傾向が指摘されている。社会を震撼させるような，少年が関与する事件の報道などもあり，子どもたちの規範意識について不安を感じる人も多い。だが決して若者だけとはいえない。子どもたちの見本となるべき大人でもいわゆるモラルのない行動を起こしてしまっている。では何故こうなってしまったのだろうか。

本稿では，第一章で現代の日本人のモラルについての現状を具体例などあげて，考察している。第二章ではかつての日本人の道徳観について記している。これは昔の日本は礼儀など重んじており，そこから過去を振り返り学ぶ必要があると考えた。第三章では他の国との規範意識の違いを比べ法律とマナーがどのようにモラルに影響しているか探っている。第四章では第一章と同じように今のモラルについて考察していき，なぜモラルの低下といわれているか，またこれからの日本の道徳観はどうあるべきなのかを考察し，まとめている。

総合的な学習の時間

小学校における「思いやり」の育成
ーいま求められるコミュニケーション力ー

野口　慶太

近年，子どもたちによる犯罪やいじめの事件が注目され，「思いやり」の低下が懸念されるようになってきている。「人間関係の希薄化」が背景にあり，コミュニケーションを崩し，「思いやり」の心さえもなくなってきている。

私自身，小さい頃から両親に「思いやりを持って人と接しなさい」と言われ続けた。しかし，今まで私は「思いやり」を持って人と接しているのだろうかと疑問を持ち始め，「思いやり」-今求められるコミュニケーション力 - をテーマに問題設定をした。

第 1 章では，「思いやり」の根本的な定義を様々な研究者の方々の研究内容を分析し，自分なりに定め，「思いやり」によって育まれる有効な人間関係について述べていく。

第 2 章では，3 つの成長段階に分け，小学校教育の中での「思いやり」の育成を分析し，それに向けた教育をどのようにしていかなければならないのか探っていく。

第 3 章では，第 2 章で論じた教科から取り上げ，実際に行われている思いやりの育成に向けた実践例を分析していく。

第 4 章では，これまでの研究を踏まえ，総合的な学習の時間での「思いやり」の育成を目的とした学習指導計画案を組み立てていく。

ソーシャルスキル教育
―学級単位のコミュニケーション力の育成―

安西　亮太

私は，児童のコミュニケーション力を育むために，本論文の研究テーマを「ソーシャルスキル教育―学級単位のコミュニケーション力の育成」と設定した。

本稿では，このコミュニケーション力を「受信」「発信」「交流」の 3 つの構成として捉えていき，主に発信に重点を置いたコミュニケーション力の育成を研究した。

そして，児童のコミュニケーションにおける受信する力・発信する力・交流する力を育むために，ソーシャルスキルを取り上げた。ソーシャルスキル教育によって，「受信」「発信」「交流」による問題場面に遭遇させ，適切な行動がとれる考え方と態度を育てていくことによって，児童のコミュニケーション力を育むことができると考えた。

以上を踏まえ，本稿では，まず「ソーシャルスキル」を再定義するところから始め，ソーシャルスキル教育とコミュニケーションの関係を捉えてきた。そして，低・中・高の発達段階におけるコミュニケーション力とソーシャルスキル教育の実践分析を行った。最後に，自分自身の考える「小学校 6 年間で育てるソーシャルスキル教育におけるコミュニケーション力の育成カリキュラム」を提案していく。

ブータンに「幸せ」を学ぶ異文化理解

関口　友基

ブータンは人口約 70.8 万人，国土面積約 3 万 8000 平方キロメートルの小国である。経済的には貧しい国でありながら，2005 年に行われた国勢調査で，国民の 97％が「あなたは今，

幸せですか」という問いに「幸せ」と答えている。日本では，第5代国王が2011年11月に来日し，世界一「幸せの国」として注目を集めた。

この世界一「幸せの国」といわれる理由は，国民総幸福量（GNH）の理念が国民に浸透しているからだと考えている。国民総幸福量（GNH）とは「物質的な豊かさ」よりも，人生に充足感を持てる「精神的な豊かさ」を大事にすることである。国民一人ひとりが「心の充足」による満足感を抱き，国として「持続可能な開発」と「将来世代の国民総幸福」の実現に取り組むブータンの姿は，私たちが学ぶべき点である。そこで本論文のテーマを，「ブータンに「幸せ」を学ぶ異文化理解」と設定した。

論文構成は第1章で，ブータンの国と人々の魅力を見出している。第2章では国民総幸福量（GNH）調査から，ブータンの「豊かさ」を捉える視点を押さえている。第3章では「幸せ」に対する価値を見出し，考えを深めていく学習指導案を提案している。

小学校における水をめぐる環境教育 ―秦野市を事例に―

守屋　雅之

神奈川県西部にある秦野市は，まわりを山に囲まれた盆地として知られている。そんな秦野市は，全国名水百選に選ばれるほどきれいな湧水が豊富にあるにも関わらず，近年では，川で遊んだことがない子どもや川に入ったことがないという子どもがたくさんおり，子どもが水とふれ合う機会が減ってきている。このような背景には，都市化による人口の増加，それにより河川の水質は悪化し，さらには，河川のコンクリート整備が施され，水生生物の減少が見られ，「自然との共生」という理念はなくなりつつあった。

そこで私は，子どもたちに川で遊ぶ楽しさや，川の大切さ，水とふれ合う機会をたくさん作りたいと感じ，テーマを「小学校における水の環境教育～秦野市を事例に～」と設定するに至った。

本稿では，地域の水環境の変遷や，地域の特色を考慮し，秦野市の水環境の特徴について調べることから始めた。そして，秦野市の水環境についての現状と問題をとらえ，それを踏まえた上で，これからどうあるべきかについて考えた。最後に他の地域で行われている実践を分析し，分析結果を基に生活科・総合的な学習を通して低・中・高学年それぞれのカリキュラム案を提案した。

小学校における共生意識の育成
―発達障害の子どもとの交流を通して―

柳澤　静花

1978 年，日本で初めて京都に盲・聾学校が設立した。そして 2013 年，35 年間の間に日本の特別支援教育は大きな変化と発展を遂げてきている。多くの法令や整備が改善を繰り返し，今日の学校課題として取り上げられている，特別支援教育に対応しようとしている。

私は，今日各学級に 1 割は発達障害の児童がいるといわれている現実を素直に受け止め，教師という立場になって健常者と障害者が共に生きていくための学級経営の方法に疑問を感じ，交流をテーマに研究したいと考えた。そこで私は「小学校における共生意識の育成～発達障害の子どもとの交流を通して～」というテーマを設定した。

第 1 章では，特別支援教育とは何かを定義し，歴史的な変化や社会的背景についても述べていく。

第 2 章では，発達障害に絞り，彼らの置かれている現状や環境はどのようになっているのか考える。

第 3 章では，「共生の意識を共に育てる」をタイトルとし，健常者と障害者の 2 つの視点から互いが相手に何を望んでいるのかを考え，共生をしていくためによりよい環境づくりを提案する。

第 4 章では，実践分析をうけて，共生意識の育成を狙いとした小学校 6 年間のカリキュラムを提案していく。

現代の食をふまえた食育教育

後藤　優香

かつて，食育の中心は家庭の中で育まれるものであると考えられてきた。家族で食卓を囲むことによってコミュニケーションや食事のマナー等を学ぶことができた。しかし，現代社会の変化と共に食生活の多様化が進んだ。多様化は便利さを生みだした一方，食生活の課題“6 つのコショク”（孤・個・固・小・粉・濃）をも生みだした。

そこで私は，学校教育の中で扱う「食育」について再考し，人間形成との関連も視野に入れた「現代の食をふまえた食育教育」をテーマとして定めた。

第Ⅰ章ではなぜ今，食育教育が行われているのかを現代の食生活の実態と課題からとらえ，時代背景や食育の位置づけについて分析し，食育を定義した。第Ⅱ章では学校における食の指導を，学習指導要領等から視点と特徴について分析していくと共に，食と人間形成の関連につ

いて論じた。第Ⅲ章では，食育教育を実践している 2 校を取り上げ，実践例について食育の 3 つの観点から分析，追究を行った。第Ⅳ章では第Ⅲ章での分析をもとに，小学校における食育のカリキュラムを設定した。最後に研究をふまえ，小学校第 6 学年の総合的な学習の時間における実践提案へとつなげた。

小学校における国際教育の実践的追究
―異文化理解から多文化理解へ―

貝沼　佑香

近年，若干の減少は見られたものの，1991 年から 2008 年までの日本に滞在する外国人登録者は増加し続けてきた。さまざまな国から来た人が入り混じる日本は，まさに，グローバル化の進展がうかがえる。

この急激な進展の中で，小学校における国際教育が重要になっていると考える。日本に滞在する外国人の出身国はざまざまであり，異なる文化や価値観を持った他者を受け入れる共生を育成する上で，1 つの相手国を対象とする異文化理解から，複数国を対象とする多文化理解へと発展させていかなければならない。そこで私は，研究テーマを「小学校における国際教育の実践的追究　―異文化理解から多文化理解へ―」と設定した。

本稿では，まず異文化理解，多文化理解，自文化理解を再定義するところからスタートし，日本に来ている外国人児童の実情や課題を捉えていくことから取りかかった。そして，一般学級に外国人児童が在籍する時の小学校教育の在り方を発達段階に応じて追究し，日本人学校のカリキュラム，JSL カリキュラムでの実践，総合的な学習の時間の実践を分析・考察したもの等をもとにして，生活科・総合的な学習の時間を通しての 6 年間のカリキュラムを提案し，実践計画を試みた。

小学校におけるキャリア教育の研究
―将来設計能力を軸に―

五十嵐　美咲

今日の就職氷河期時代では，就職難やそれに伴うニートの増加により，学校教育でのキャリア教育の育成が注目され始めた。特に自己の将来を描き，自分の将来を計画する“将来設計能力”が教育場面では効果的に育成されていない現状を受け止めた。

これらの問題の中で，義務教育が始まる小学校からキャリア教育に関わる能力の育成が重要

である。今日，子ども達や保護者が，積極的にキッザニアなどの職業体験施設を利用し，勤労観や職業観を学ぼうとしていることから，仕事に対して興味や関心が高いことがうかがえる。そこで私は，研究テーマを「小学校におけるキャリア教育の研究―将来設計能力を軸に―」と設定し，子ども達の仕事に対する高い興味・関心を教育で効果的に育成していけないかと考えた。

本稿ではまず，キャリア・キャリア教育を再定義し，文部科学省が捉えるキャリア教育の 4 領域 8 能力を整理した。そして，現行の学習指導要領での各能力の育成に応じて，総合的学習の時間の必要性について論じ，それを基に実践分析を行った。さらにそれらの実践を分析し，生活科・総合的な学習の時間において 6 年間のカリキュラムを設定し，実践計画の作成を試みた。

人間関係形成力をどのように育成するべきか

丹　澤　　透

高度成長期以降，日本の子どもの遊びに変化がもたらされた。時間・空間・仲間の「サンマ（三間）」がなくなったのである。そのような変化は今日，社会や文化も含めた人間の生活と世代間の伝承を途絶えさせてしまい，子どもは生きる術，つまり人と人とが関わる力を身に着けていくことが難しくなった。

こうした変化により，暴力，不登校，いじめといった問題も出てきている。現代の小学校が抱える問題の背景には，人間関係を形成する力の不足が挙げられる。

そこで人間関係形成力を要素に分解し，カテゴリー分けすることで，段階を踏んだ的確な方法で育成するための道筋を立てることができると考え，「人間関係形成力をどのように育成するべきか」をテーマに設定した。

第 1 章では，三間の変化についてデータをもとに明らかにしながら，人間関係形成力とは何かを再定義していく。

第 2 章では，第 1 章で挙げた人間関係形成力の要素を分類・分析し，それぞれの要素の相互の関連性や低学年・第 3 学年・第 4 学年・高学年の発達段階に応じた育成法を提示する。

第 3 章では，3 つの授業実践例を分析し，それを基に 6 年間の‘人間関係形成力’を育成するカリキュラムを構成していく。

国士舘大学初等教育学会・会則

第 1 条　本会は国士舘大学初等教育学会と称する。

第 2 条　本会は事務局を国士舘大学文学部初等教育専攻内に置く。

第 3 条　本会は初等教育の性質に鑑み，広く研究の場を提供すると共に，合わせて相互啓発の場を提供することを目的とする。

第 4 条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行う。

1. 機関誌の発行。
2. 研究会・講演会の開催。
3. その他の必要な事業。

第 5 条　本会は総会を開催する。

第 6 条　本会の会員は次の通りとする。

1. 国士舘大学文学部初等教育専攻の専任教員。
2. 国士舘大学文学部初等教育専攻の学生。
3. その他，入会を希望して，初等教育専攻の承認を得た者。

第 7 条　本会に次の役員を置く。

1. 委員若干名。
2. 監査 2 名。

第 8 条　本会の役員の任期は一年間とする。ただし再任をさまたげない。

第 9 条　本会の経費は会費・助成金・寄付金その他をもって当てる。

第 10 条　本会の会計年度は 4 月 2 日に始まり，翌年 3 月 31 日をもって終わる。

付則 1. 本会則は総会に出席した会員の 3 分の 2 以上の賛成をもって変更することができる。

2. 細則は別に定める。

3. 本会則は平成 11 年 4 月 1 日より施行する。

所在地　〒 154−8515　東京都世田谷区世田谷 4−28−1　国士舘大学文学部初等教育専攻

平成 24（2012）年度会計報告［平成 24 年 4 月 1 日 ~25 年 3 月 31 日］			
◆収入の部		◆支出の部	
会費収入	304,000 円	『初等教育論集』第 14 号制作費	326,676 円
郵便口座利子	335 円	特別講座諸経費	67,470 円
前年度繰越金	1,291,788 円	払込手数料	0 円
		郵送代	420 円
		返金	0 円
計	1,596,123 円	計	394,566 円
		次年度繰越金	1,201,577 円

国士舘大学初等教育論集投稿規定

国士舘大学初等教育学会は，その会則（以下「会則」と略記する）第 4 条第 1 項に定める機関誌として，『初等教育論集』（以下「論集」と略記する）を発行しているが，その投稿並びに編集の詳細に関して以下に定める。

1. 編集の担当者を，会則第 6 条の第 1 項による会員（専任教員）の互選により 1 名以上定める。

2.「論集」の記事は，目次や編集後記等，編集の過程で生ずるものの他，次のものとする。

(1) 本会の会員による投稿のうち，初等教育専攻での承認を経て，編集担当者が適切と判断したもの。

(2) 会則第 6 条第 2 項による会員（学生）のうち，当該年度に執筆し，合格したすべての卒業論文の概要。

(3) 会則第 6 条第 2 項による会員の卒業論文のうち，別に定める規定による審査によって特に優秀と判定されたものの全部，もしくは抄録。

(4) その他，会則・会計報告等，初等教育学会の運営に必要と思われる記事。

3. 前条の規定に拘わらず，編集の担当者は収録可能ページの判断により，記事の次号送りや収録保留を判断することができる。

また，前条（3）による収録の分量についての判断は，初等教育専攻の意を尊重して編集の担当者が行うこととする。抄録の方法は，編集の担当者が箇所と字数を指示して著者本人が行うか，もしくは，編集担当者が行いそのような抄録であることを付記するかのどちらかを，著者が選ぶこととする。

4.「論集」の発行は，冊子体，インターネットなどによる情報機器を利用する媒体，もしくは，その双方とする。2. に定めた記事に関して執筆者並びに著者は，その収録・公表および配付に関して，投稿もしくは提出時に承諾したとみなす。

5. 前条の規定により，執筆者並びに著者は，その記事に関して著作権等の義務を正統に処理した状態である義務を負う。特に初等教育学会の責を問われることのないよう誠実に対処する責任を負うこととする。

6. 記事の提出は，原則として次の締め切りとする。第 2 条（3）の抄録を著者が著者自身で行うこととした場合，当該年度の 1 月末日。その他の記事は，12 月 10 日。ただし，編集担当者の判断によって，適宜その締め切りを後に延ばすこともできる。卒業研究の抄録は各卒業研究科目ごとにまとめて提出するものとする。

7. 論集の発行は原則として，3 月 1 日とする。印刷所は校正に関して著者と直接連絡をとる。そこで，原稿の提出時に，氏名・住所・メールアドレス・電話の連絡先を添付することとする。

8. 記事は，A5 版として，横書きの場合，原則全角 37 字を 1 行に含む 30 行を 1 ページとする。縦書きの場合，20 字 28 行の 2 段を 1 ページとし，電子ファイルとその紙打ちとの両方を提出するものとする。電子ファイルは当分の間 MS-Word の文書ファイルを原則とするが，TeX などの写真製版可能な版下での提出も可とする（数式などが多いものへの対応）。

9. 注等のポイントは MS-Word による場合，投稿時には落とさずに，校正時に適宜依頼するものとする。また，注の形式は，既刊のものを参考に統一のとれるよう留意する。

付記 .2006（平成 18）年 1 月から施行する。2006 年 3 月に発行予定のものは，執筆者にこれを，投稿時にさかのぼって適用することの承諾をえるものとする。

編集後記

10年あまり前，インターネットの飛躍的な普及と9.11事件という痛ましい出来事を背景として，「世界がもし100人の村だったら（If the world were a village of 100 people）」という物語が，世界的に流布しました。現在では，国際理解のための教材としても広く活用されているので，教員を目指す学生ならば，どこかで接したことがあるでしょう。

多様な民族，宗教，母語の人々が暮らすその村で，文字が読める者は30人，大学教育を受けている者はたった1人です。大学進学率が5割を超えている日本に住んでいる私たちには，驚きの数値かもしれません。

この文章のなかに，「もしこのように縮小された全体図から私たちの世界を見るなら，相手をあるがままに受け容れること，自分と違う人を理解すること，そして，こういった事実を知るための教育がいかに必要かは極めて明白です」という一文があります。

大学で学ぶという機会に恵まれ，かつ，将来，教育に携わるであろう学生たちに，ぜひとも心に刻んでおいてほしい言葉です。

編集担当：鈴木江理子

執筆者紹介（掲載順）
小野瀬 倫也　文学部　准教授
村 澤　千 晴　横須賀市立諏訪小学校教諭
正 田　　良　文学部　教授
菱 刈　晃 夫　文学部　教授
関 口　友 基　2013年度卒業生
髙 橋　知 華　2013年度卒業生

初等教育論集 第15号

発　　行　　平成26（2014）年3月15日
編集発行人　　国士舘大学初等教育学会　菱刈晃夫（専攻主任）
発 行 所　　〒154−8515 東京都世田谷区世田谷4−28−1
国士舘大学初等教育学会
ゆうちょ銀行・郵便局から振り込む場合
（記号）10070（番号）9804211（名前）国士舘大学初等教育学会
他の金融機関から振り込む場合
（店名）〇〇八（店番）008（口座番号）0980421（名前）国士舘大学初等教育学会
制　　作　　オリオン出版